

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Ambiente e Sociedade

Marcos Valério Martins Soares

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:

Um desafio observado no *campus* Mucuri da UFVJM.

**Teófilo Otoni
2018**

Marcos Valério Martins Soares

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:
Um desafio observado no *campus* Mucuri da UFVJM.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Tecnologia, Ambiente e Sociedade (PPGTAS) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Dr. Stênio Cavalier Cabral

**Teófilo Otoni
2018**

Ficha Catalográfica
Preparada pelo Serviço de Biblioteca/UFVJM
Bibliotecário responsável: Gilson Rodrigues Horta – CRB6 nº 3104

S676i Soares, Marcos Valério Martins
2018 Inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior: Um
 desafio observado no *Campus* do Mucuri da UFVJM / Marcos Valério
 Martins Soares. Teófilo Otoni, 2018.
 165 p.; il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal dos Vales do
Jequitinhonha e Mucuri. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia,
Ambiente e Sociedade, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Stênio Cavalier Cabral.

1. Deficiência. 2. Inclusão. 3. Ensino Superior. 4. Educação.
5. Tecnologia. III. Título.

CDD: 379

Marcos Valério Martins Soares

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:
Um desafio observado no *campus* Mucuri da UFVJM.**

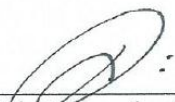
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Tecnologia, Ambiente e Sociedade (PPGTAS) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Stênio Cavalier Cabral


Data da aprovação: 26/03/2018.




Prof. Dr. Stênio Cavalier Cabral – UFVJM
Orientador



Prof. Dr. Rogério Fernandes Macedo – UFVJM
Membro da banca



Profª. Dra. Vanessa Juliana da Silva – UFVJM
Membro da banca



Prof. Dr. Ciro Andrade Silva – UFVJM
Membro da banca

DEDICATÓRIA

À Santíssima Trindade que é Deus-Pai, Filho e o Espírito Santo.

À família, que recebeu do Criador a missão de construir a célula primária e vital da sociedade, pois é neste espaço que venho me formando como filho, irmão, genro, cunhado, marido e Pai.

Aos meus queridos pais e irmãos.

A minha Amada esposa Lenice, o “todo” de mim.

Aos nossos filhos amados Sara Valéria e Lorenzo, o “todo” do nosso tudo.

Aos estudantes, permissivos instrumentos diários de meu aperfeiçoamento docente.

Aos Educadores, indistintamente; pela humildade de distribuir seu maior e mais significativo patrimônio: o conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor de todas as coisas, que opera quando o homem diz: “Não dá”. E abre um caminho onde solução: “não parecia haver”. Obrigado Senhor por me fazer merecedor da graça da vida fazendo-me instrumento de seu caridoso projeto de viver pelo outro.

Aos meus familiares. Todos sem exceção que entenderam minhas necessidades de dedicação exclusiva a realização deste trabalho. Aos meus filhos amados e a minha esposa, essa força de incomparável compreensão, disposição e comprometimento. Sempre por perto a me estender sua mão, seus ombros, seu colo; onde mesmo homem me encontro menino.

Aos meus pais. Referências de retidão, caridade, união conjugal, zelo e responsabilidade. Por suas mãos me fiz homem e cá estou para servir-lhes porquanto vida tiver.

Aos mestres e doutores do Programa de Pós Graduação em Tecnologia, Ambiente e Sociedade. A Coordenação, na Pessoa da Prof.^a Dr.^a Alessandra Karli e do Prof. Dr. Caio Cesar que não mediram esforços para me apoiar quando mais precisei. Pela demonstração de confiança na minha capacidade.

Ao Prof. Dr. Stênio Cavalier Cabral, a quem orgulhosamente chamo de orientador, pois assim o fez: orientou quando o que eu mais precisava era de orientação. Assim como a coordenação do curso, foi capaz de ver na expressão do meu rosto minha dedicação, comprometimento e desejo. Mais importante: acreditou em mim.

Aos professores Rogério Macedo, Ciro Andrade e a Prof.^a Vanessa Juliana. Não tem tamanho minha gratidão por vocês. Por tudo que fizeram, por tudo que disseram. Cada palavra ecoou como um mantra nos dias que sucederam até a conclusão deste trabalho.

Aos colegas de turmas, pelas experiências vividas. Os seminários, as campanhas, o companheirismo e a oportunidade de vivermos uns pelos outros.

Aos meus amigos do pedal. Pela incrível experiência inspiradora de superar limites e promover o bem uns aos outros e para tantos outros.

*“Eis aqui a amadurecer um fruto
Ardendo de frio orvalhado de suor
Eis aqui o lugar generoso
Onde só dormem os que sonham
O tempo está bom gritemos com mais força
Para que os sonhadores durmam melhor
Envoltos em palavras
Que põem o bom tempo nos meus olhos
Estou seguro de que a todo o momento
Filha e avó dos meus amores
Da minha esperança
A felicidade jorra do meu grito
Para a mais alta busca
Um grito de que o meu seja o eco”.*

(Paul Eluard)

RESUMO

Considerada uma conquista dos movimentos sociais em prol dos grupos menos favorecidos a inclusão de pessoas com deficiência na educação e, consequentemente no ensino superior, tem mobilizado comunidades nacionais e internacionais na produção de documentos fundamentais em relação ao arcabouço necessário para concepção da premissa inclusiva. Compreendendo as implicações destas medidas nas questões didático-pedagógicas dos cursos das IES; bem como da necessidade de qualificação de seus servidores e ainda, da necessidade de alterações arquitetônicas de infraestrutura, tecnológicas e atitudinais; faz-se necessário verificar as condições minimamente disponíveis para um atendimento inclusivo e de qualidade. Determinantes como a Lei 13.409/2016 desafiam a educação superior à adaptação de suas políticas internas, especialmente de seus processos de seleção, ao atendimento das pessoas com deficiência que passam a merecer (perante a lei) a mesma atenção dispensada às pessoas que se autodeclararam pretos, pardos e índios. Neste contexto; a partir da revisão da literatura das concepções conceituais do processo de educação inclusiva, perpassando pelo histórico do ensino superior brasileiro, suas políticas públicas de inclusão, acesso e democratização no contexto de interiorização e expansão, em um vale que viveu anos na expectativa de iniciativas políticas de educação superior gratuita e de qualidade; buscou-se por meio da observação e descrição dos fenômenos correspondentes, tendo como método o estudo de caso, identificar os impactos e desafios da entrada de pessoas com deficiência no ensino superior no *campus* Mucuri da UFVJM. Em nosso entendimento, preocupar-se com a inclusão destas pessoas nos espaços acadêmicos é como se preocupar com a sua própria inclusão em qualquer espaço. Uma questão de respeito. De equidade. Assim, acredita-se que algumas questões precisam ser respondidas passando intencionalmente pela revisão da missão da IES e de cada um dos cursos ofertados e que uma vez conhecidos os tipos de acessibilidade necessárias, faz-se necessário observar os construtos internos (forças e fraquezas) da entidade, a fim de que se estabeleça uma política própria, abrangente e vanguardista das novas propostas educacionais (oportunidades) e livre de vícios e elementos (ameaças) que comprometam sua universalidade, fazendo-nos entender que pensar políticas públicas de inclusão vai além de questões estruturais, é uma questão de postura.

Palavras-chave: Deficiência – Inclusão – Ensino Superior – Educação – Tecnologia

ABSTRACT

Considered an achievement of social movements in favor of the less favored groups, the inclusion of people with disabilities in education and, consequently, in higher education, has mobilized national and international communities in the production of fundamental documents in relation to the necessary framework for the conception of the inclusive premise. Understanding the implications of these measures in the didactic-pedagogical issues of HEI courses; as well as the need to qualify its servers and also the need for architectural, technological and attitudinal architectural changes; it is necessary to check the conditions minimally available for an inclusive and quality service. Determinants such as Law 13,409 / 2016 challenge higher education to adapt its internal policies, especially its selection processes, to the care of people with disabilities who are given the same attention (before the law) as those who have declared themselves to be black, brown and Indians. In this context; from the literature review of conceptual conceptions of the inclusive education process, through the history of Brazilian higher education, its public policies of inclusion, access and democratization in the context of internalization and expansion, in a valley that lived years in expectation of political initiatives free and quality higher education; it was searched through the observation and description of the corresponding phenomena, using as a method the case study, to identify the impacts and challenges of the entrance of people with disabilities in higher education in the Mucuri *campus* of UFVJM. In our understanding, caring about including these people in academic spaces is like worrying about their own inclusion in any space. A matter of respect, of equity. That way, it is believed that some questions need to be answered by intentionally reviewing the mission of the HEI and each of the courses offered and that once the necessary types of accessibility are known, it is necessary to observe the internal constructs (strengths and weaknesses) of the entity, in order to establish a proper, comprehensive and avant-garde policy of new educational proposals (opportunities) and free from vices and elements (threats) that compromise its universality, making us understand that thinking public inclusion policies goes beyond structural issues, it is a matter of stance.

Keywords: Disability – Inclusion – Higher Education – Education – Technology

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa INEP.....	56
Figura 2 - Matrículas na rede privada por tipo de financiamento.....	57
Figura 3 - Valores nominais investidos pelo Governo Federal no PROUNI e Fies.....	57
Figura 4 - Paineis da meta do PNE.....	58
Figura 5 - Percentual de pessoa com pelo menos uma deficiência declarada.....	63
Figura 6 - Nº de matrículas por tipo de deficiência.....	65
Figura 7 - Evolução das Universidades Federais..	68
Figura 08 - Tela de operação do V-Libras...	89
Figura 9 - Percentual de PCD com nível superior...	97
Figura 10 - Etapas do Estudo de Caso...	101
Figura 11 - Matriz SWOT (FOFA) – Inclusão de PCD no <i>campus</i> Mucuri da UFVJM...	105
Figura 12 - Matriz SWOT...	106
Figura 13 - Segmentação da atividade agropecuária...	107
Figura 14 - Instrumento de Avaliação Institucional UFVJM...	115
Figura 15 - Dispositivos de acessibilidade do NACI...	122
Figura 16 - Vista aérea do <i>campus</i> do Mucuri...	125
Figura 17 - Disponibilidades da biblioteca <i>campus</i> Mucuri...	126
Figura 18 - Setor de transportes do <i>campus</i> do Mucuri...	127
Figura 19 - Estacionamento <i>campus</i> Mucuri – Vagas para PCD...	128
Figura 20 - Laboratório de informática e salas de aula...	129
Figura 21 - Faculdades de Ciências Sociais, Aplicadas e Exatas – FACSABE...	129
Figura 22: Instituto de Ciência e Tecnologia – ICET...	130
Figura 23 - Ginásio poliesportivo...	131
Figura 24 - Restaurante Universitário – RU..	132
Figura 25 - Ruas de acesso e passeios do <i>campus</i>	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Evolução da Educação Especial Brasileira.....	33
Quadro 2 – Tipos de Exame de Seleção do Ensino Superior no Brasil.....	54
Quadro 3 – Relação de Universidades com reservas de quotas para indígenas.....	62
Quadro 4 – Bolsas concedidas pelo Pibid e pelo Pibid Diversidade para o ano de 2014..	70
Quadro 5 – Conteúdos fundamentais da LBDEN referentes à EaD.....	73
Quadro 6 – Níveis de ensino do sistema educacional brasileiro.....	77
Quadro 7 – Níveis e modalidades da educação escolar no Brasil.....	77
Quadro 8 – Tipos de ensino técnico.....	78
Quadro 9 – Gerações da EaD.....	93
Quadro 10 – Paralelo Ensino presencial x Modalidade EaD.....	94
Quadro 11 – Evolução da população de PCD de 2000 – 2010.....	98
Quadro 12 – Esquema de coleta de dados adotado no estudo de caso.....	104
Quadro 13 – Relação de cursos da UFVJM por município.....	109
Quadro 14 – Quantitativo da comunidade acadêmica da UFVJM.....	110
Quadro 15 – Programas de políticas de ensino da UFVJM.....	111
Quadro 16 – tipologia de acessibilidade.....	113
Quadro 17 – Grupo de distribuição de reserva de vagas.....	118
Quadro 18 – Quadro de Cursos e Vagas <i>campus</i> do Mucuri – UFVJM.....	119
Quadro 19 – Prevalência da deficiência no Brasil.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Instituições de Educação Superior no Brasil.....	18
Tabela 2 – Matrículas com financiamento estudantil em cursos de graduação.....	56
Tabela 3 – Evolução de matrículas na educação superior 2009-2015.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas técnicas
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Inst. Federais de Ensino Superior.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCCO	Departamento de Ciências Contábeis
DEB	Diretoria de Educação Básica
DIGRAD	Diretoria de Graduação
DRCA	Diretoria de Registro e Controle Acadêmico
EaD	Educação/Ensino a Distância
ETFG	Escola Técnica de Formação Gerencial
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBC	Instituto Benjamim Constant
IESFATO	Instituto de Educação Superior São Francisco de Assis de Teófilo Otoni
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
MBA	<i>Master of Business Administration</i>
NBR	Norma Brasileira
OCDE	Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico
PIB	Produto Interno Bruto
PPA	Plano Plurianual
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequena Empresa
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESAI	Secretaria Especial da Saúde Indígena
SIGA	Sistema de Gestão Acadêmica
UNB	Universidade de Brasília
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNIVERITAS	Centro Universitário Universus Veritas
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. OBJETIVOS.....	22
2.1 Objetivo geral	22
2.2 Objetivos específicos	22
3. JUSTIFICATIVA.....	23
4. REFERÊNCIAL TEÓRICO.....	26
4.1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	26
4.1.1 Histórico do ensino superior brasileiro	26
4.1.2 Políticas públicas de inclusão, acesso e democratização do ensino superior	30
4.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	38
4.2.1 Fase 1: Do Brasil Império à virada do Milênio	38
4.2.2 Fase 2: Uma educação inclusiva voltada para a diversidade humana	42
4.2.3 Dos programas nacionais de inclusão.....	50
4.2.4 As pessoas com deficiência no ensino superior. Para além da segregação.	74
4.2.4.1 Deficiência.....	74
4.2.4.2 Educação especial. A Pessoa Com Deficiência no ensino superior.....	76
4.3 A DISPONIBILIDADE E USO DE NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO ..	82
4.3.1 Novas tecnologias e práticas inclusivas no ensino superior.....	84
4.3.1.1 Tecnologias Assistivas – TA.....	86
4.3.1.2 Tecnologias da Educação a Distância – EaD.....	92
4.3.2 Cultura universitária inclusiva: o desafio do ensino superior	94
5. METODOLOGIA APLICADA A PESQUISA	99
5.1 Delineamento da pesquisa	101
5.1.1 Formulação do problema de pesquisa.....	101
5.1.2 Definição da unidade-caso e seleção do caso	102
5.1.3 Definição das técnicas de Coleta de Dados	103
5.2 Contextualização do universo da pesquisa	107
5.2.1 O Município mineiro de Teófilo Otoni.....	107

5.2.2 A UFVJM.....	109
5.2.3 O Campus do Mucuri	110
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	113
6.1 Autoavaliação institucional.....	115
6.2 Desenvolvimento Institucional/Coerência entre o PDI e as ações institucionais	116
6.3 Políticas, Instalações, Inovações, ações de avaliação e análise.	120
6.3.1 Políticas de Ensino e ações acadêmico-administrativas	120
6.3.2 Comunicação do Campus.....	121
6.3.3 Atendimento aos estudantes	122
6.4 Instalações administrativas e acessibilidade arquitetônica	123
6.4.1 Estrutura física do campus do Mucuri	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	154
ANEXOS	160

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação é a identificação dos impactos e desafios da inclusão regular de pessoas com deficiência no ensino superior no *campus* da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

A questão central que se busca responder com o desenvolvimento deste estudo é: como o *campus* do Mucuri da UFVJM pode garantir às pessoas com deficiência, ingressantes em um de seus diversos cursos superiores, as condições de acesso ao ensino superior propostas pela legislação nacional vigente?

A instalação do *campus* Mucuri da UFVJM concretiza-se definitivamente como um dos anseios históricos dos municípios de Teófilo Otoni e cidades circunvizinhas, pois passa a representar a oferta de ensino superior gratuito e de qualidade. Um processo que contribuiu para a ampliação do acesso à universidade pública de estudantes das mais diversas classes econômicas, sociais e étnicas, inclusive, das pessoas portadoras de alguma deficiência física, motora, auditiva, visual, cerebral, etc.

A identificação deste objeto de pesquisa parte da inquietação do pesquisador; natural de Pavão¹, interior de Minas Gerais, residente em Teófilo Otoni desde 2001 e pertencente ao quadro efetivo de docentes do *campus* do Mucuri da UFVJM, desde 2010, perpassou por comissões, conselhos e cargos como a coordenação de curso que, além do exercício em sala de aula, fizeram refletir sobre as condições de acesso ao ensino superior gratuito e de qualidade por pessoas com alguma deficiência. Especialmente, no tocante à preparação docente para tratar este ingressante como incluso sem segregá-lo.

A trajetória docente do pesquisador começou a ser construída ainda como discente do curso de graduação em Ciências Contábeis das Faculdades Doctum, pois tão logo graduou assumiu a disciplina de Laboratório Contábil e outras disciplinas da grade curricular na própria instituição, bem como na UNIPAC e na Escola Técnica de Formação Gerencial do SEBRAE – ETEFG. Essa transição de papéis culminou com a especialização em Docência do Ensino Superior e, já no primeiro semestre de 2010, com a docência em regime de dedicação exclusiva no *campus* do Mucuri da UFVJM, visto que os concursos para preenchimento das vagas quase sempre não alcançavam êxito em níveis de Doutorado ou Mestrado, valendo-se a unidade acadêmica dos graduados para completar seu quadro e garantir a oferta das disciplinas da grade curricular aos discentes dos cursos. Esse exercício serviu para ponderar

¹ O município de Pavão conta com 8.709 habitantes; é limítrofe dos municípios de Novo Oriente de Minas, Crisólita, Carlos Chagas e também integrantes do polígono da seca, com IDHM 0,627 (abaixo da média nacional); 91,4% das receitas são oriundas de fontes externas (IBGE, 2017).

questões relacionadas ao perfil do egresso dos cursos, mas, principalmente, quanto às condições de trabalho junto aos acadêmicos no tocante as questões didático-pedagógicas, de ordem prática e usual como máquinas, equipamentos, dispositivos metodológicos como salas de aula, laboratórios, auditórios, etc. com oferta de ensino de maneira inclusiva.

Este estudo está situado no campo das ciências sociais, cujas abordagens encontram abrigo interdisciplinar em tecnologias, ambiente e sociedade dada à preocupação com questões de ordem física, estrutural, didático-pedagógica e tecnológica; tão necessárias à inclusão igualitária de pessoas com deficiência no ensino superior.

Considerando a inclusão de pessoas com deficiência, esse processo se acentua com o Decreto presidencial nº 9.034 de 20 de abril de 2017, que alterou o Decreto 7.824/2012, que regulamenta a Lei nº 12.711/2012, alterada pela Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016; sendo esta última o dispositivo legal que vai garantir a reserva de vagas para Pessoas com deficiência – PCD – nos cursos técnico de nível médio e superior das IFES.

Neste documento, a previsão é de que o número de vagas seja, no mínimo, “(...) igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição (...)” (BRASIL, 2012). Segundo o levantamento de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 24% da população brasileira tem alguma deficiência. Em Minas Gerais, dos quase 19,6 milhões de habitantes, o equivalente a 8,4% da população mineira (quase 1,6 milhões) declararam ter uma deficiência visual, auditiva, motora, mental/intelectual (OLIVEIRA, 2017).

Embora no Brasil o primeiro marco da educação especial tenha ocorrido no período imperial (ROMERO; SOUZA, 2008), a discussão da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular ganhou forte notoriedade a partir da Declaração de Salamanca, quase reforçou o direito a uma educação de qualidade e que considere as características e os interesses únicos de cada educando, evitando-se assim discriminações e a exclusão escolar (RAIÇA, 2014). Daí, impera a preocupação com uma educação inclusiva e não somente voltada para pessoas com necessidades especiais de aprendizagem. Para Siqueira, Silva e Ribeiro (2016), apesar de ser um tema tratado há anos, a educação inclusiva no Brasil demorou a ser compreendida e respeitada dentro do processo educacional e, para ser inclusiva, a educação significa buscar meios de inclusão no processo ensino-aprendizagem de todos os indivíduos e em todos os níveis.

No âmbito do ensino superior, a inclusão de todos os indivíduos no processo ensino-aprendizagem depreendeu-se do que se convencionou chamar de democratização do

ensino superior com a finalidade de assegurar a todas as classes econômicas, sociais e étnicas o acesso irrestrito à universidade.

Segundo Caôn e Frizzo (2011), a primeira ideia marcante de democratização do ensino no Brasil refere-se ao período de 1931 a 1935 quando o então secretário da Educação do Distrito Federal Anísio Teixeira quepositor ao regime exclusivo de formação elitista da educação defendeu apaixonadamente a concepção de que a educação é um bem público e, portanto, subvencionado pelo Estado.

As diretrizes e bases da educação nacional estão estabelecidas pela Lei 9.394/1996 que acentua como dever da família e do Estado a educação, inspirada nos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana; cabendo ao Estado garantir a oferta pública de educação escolar, de acordo com a capacidade de cada indivíduo, desde o ensino fundamental até seus níveis mais elevados (BRASIL, 1994).

Para Coleoni e Orso (2011) reformas na educação, como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional da Educação de 1997, previam alterações em todos os níveis de ensino e, especialmente, em relação ao ensino superior, encontrou na criação de medidas de incentivo ao setor privado para a abertura de instituições superiores de ensino a oportunidade de amplificar tal oferta; no entanto, esse incentivo à privatização do ensino encontrou um quadro marcado pelo sucateamento das universidades públicas e precarização do ensino.

Nesse ponto, o processo de inclusão parece mais abrangente e correspondente à inquietação problematizada nesta pesquisa em relação à expansão e interiorização universitária que surge como uma espécie de política pública de inclusão compondo um universo acadêmico ainda mais diverso visto que, deste ponto em diante, os espaços universitários passam a ser ocupados por estudantes das mais diversas classes.

De acordo com o Senso da Educação Superior (2016), o número de matrícula na educação superior cresceu 73,6% no período 2005 a 2015 alcançando em 2015 a marca histórica de mais de 8 milhões de alunos, sendo 74,7% deste contingente no setor privado e 24,3% no setor público. Se considerada a modalidade de ensino, 82,6% das matrículas são no ensino presencial e 17,4% no ensino à distância. Um dado curioso que justifica um estudo futuro.

Conforme tabela 1, elaborada pelo INEP (2016), a relação ingressante x conculinte para cada 10.000 habitantes evoluiu modestamente nos últimos 5 anos; no entanto, os conculintes ainda representam menos da metade dos ingressantes na maioria das áreas de conhecimento; com destaque para as Ciências sociais, negócios e direito; apresentando uma

evolução em seus indicadores de ingressantes de 47,1% para 55,8% e de concluintes de 21,6% para 24,3% no período 2010 – 2015. Número superior, inclusive, ao índice de 23,2% da OCDE para o ano de 2014.

No município de Teófilo Otoni/MG, o número de matriculados na educação superior evoluiu de 7.180 alunos em 2009 para 9.214 em 2014. Um crescimento de 28,3% no período, sendo 20,6% na rede pública contra apenas 13,7% da rede privada. O número de concluintes para o mesmo período evoluiu de 923 (exclusivos da rede pública) em 2009 para 1.436 em 2014, sendo que 20,4% concluíram seu ensino superior na rede pública. Uma nova realidade para a cidade do Vale do Mucuri pertencente à região nordeste de Minas que assim como a região norte e noroeste do Estado, até 2005 contava apenas com a Universidade Estadual de Montes Claros e um *Campus* da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, na cidade de Montes Claros (SILVA, 2013).

Esta nova realidade, concernente com a política de expansão e interiorização do ensino superior, visa os princípios estabelecidos no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, segundo Caôn e Frizzo (2011), oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos prescritos no art. 3º da Constituição Federal (BRASIL, 2017) de construção de uma sociedade livre, justa e solidária; erradicação da pobreza e marginalização; redução das desigualdades sociais e promoção do bem de todos independente de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer forma de discriminação.

Concordamos com Silva (2013) que este processo de expansão do acesso ao ensino superior não pode ser confundido com democratização do ensino estando intrínseco ao processo de reconfiguração da educação superior desde a segunda metade dos anos 1990. Desde então, tem se verificado esforços regulares de implementação de políticas públicas capazes de se estabelecer como inclusiva. Caôn e Frizzo (2011) relacionam como ações diretivas do governo na condução do PDE: o Fies, o Pibid, o Reuni, o PROUNI, os programas de quotas, de pré-vestibular gratuito e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para as autoras, modificações no Fies e no PROUNI garantiram aumento do número de jovens no sistema privado e a UAB ampliou o acesso ao ensino superior.

Para Silva (2013), mesmo com a ampliação do número de IFES com o Reuni, a distribuição das Universidades Federais no país continua bastante desigual, sendo as regiões norte e centro-oeste as que apresentam menor número de universidades públicas segundo o Senso da Educação Superior (2016).

Tabela 1: Número de Instituições de Educação Superior no Brasil

Ano Censo	Nome Região	Número de Instituições de ensino Superior
2014	CENTRO-OESTE	239
	NORDESTE	452
	NORTE	149
	SUDESTE	1.126
	SUL	402
TOTAL		2.368

Fonte: Adaptado pelo autor de Senso da Educação Superior (INEP, 2016)

Das 1.126 IES da região sudeste, 310 estão no Estado de Minas, sendo 52 na capital e 258 no interior, que contam com 16 das 22 instituições públicas de ensino superior do Estado, configurando uma expansão universitária dada predominantemente pela iniciativa privada que ganhou contornos inclusivos a partir de programas como o FIES e o PROUNI.

Ainda de acordo com o Senso da Educação Superior (2016), na esfera pública, credita-se ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI a ampliação de oferta de cursos pelas universidades públicas. A partir da adoção deste programa, que em síntese, consiste na transferência de recursos financeiros a serem aplicados na melhoria da qualidade dos cursos de graduação ofertados, infraestrutura física e recursos humanos, o que tem se verificado é uma incapacidade cada vez maior para o atendimento das demandas geradas pelo programa, corroborando para a confirmação de discursos como do sucateamento das universidades públicas e precarização do ensino.

Outra oportunidade de acesso ao ensino superior, que sob a justificativa do alargamento e flexibilidade educacional no contexto de globalização e da necessidade de expansão do ensino superior no país, tem sido a implementação da modalidade EaD nos cursos superiores com utilização de distintas formas das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para a realização da graduação à distância de cursos superiores virtuais ou semipresenciais. E, nesse diapasão, o governo federal criou o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) que consiste na implantação de um sistema nacional de educação superior à distância com a participação de instituições públicas de educação superior em parceria com estados e municípios.

Para Moura (2014), o acesso à educação superior tem sido possibilitado pelo Estado vez que com esse fim o tem implementado políticas públicas educacionais que se consolidam como instrumentos de democratização do ensino superior. Neste sentido, abrimos um parêntese para a amplitude deste acesso retomando a preocupação com uma parcela da sociedade que já deveria ter sido contemplada por ocasião da Lei 12.711/2012 e só alcançou

significante notoriedade quase cinco anos depois, com a publicação da Lei 13.409 em 28 de dezembro de 2016. As pessoas com deficiência.

A partir desta determinação legal, é que muitas universidades precisam acelerar suas adaptações, tanto no que se refere à estrutura física quanto humana. Questões como a capacitação dos professores e funcionários para garantir a este público acesso, equidade e permanência no ensino superior. Questões que vão além de rampas de acesso, corrimãos e sanitários específicos. Outro aspecto relevante diz respeito às práticas didático-pedagógicas e aos recursos tecnológicos disponíveis ou a serem disponibilizados para o alcance equitativo, irrestrito e indistinto deste público ao ensino visto que a discussão proposta é inclusão e não apenas integração ou segregação.

Segundo dados do Senso da Educação Superior (INEP, 2016), em 2015, 0,47% do quantitativo de estudantes do ensino superior declararam-se portadores de alguma deficiência, sendo que mais de 70% estão entre aqueles com deficiência auditiva, baixa visão e deficiência física. Diferente do acréscimo dado pela Lei 12.796/2003, que alterou a Lei 9.394/1996 (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o dispositivo 13.409/2016 não só garante o atendimento educacional especializado em instituições de ensino superior como assegura o ingresso da PCD na mesma proporção respectiva de pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência na população do Estado e, ou, Distrito Federal onde a IFES esteja instalada (BRASIL, 2016).

Um dos pontos centrais da pesquisa consiste na problemática da oferta regular de ensino às pessoas com deficiência a partir da concepção de política pública de inclusão no ensino superior normatizada pelo Estado. Outro aspecto, diz respeito ao entendimento da comunidade acadêmica de que se trata de um processo inclusivo literal e não apenas integrador. Uma discussão centrada muito mais na interação social sem perda das características e particularidades especiais. Afinal, não se trata de um espaço especial com equipamentos e métodos especiais para estas pessoas e sim, franquear-lhes os mesmos espaços, comuns a todos os usuários eliminando de vez o estigma da segregação.

Segundo Barretta e Canan (2012), a política educacional só terá sentido quando democraticamente construída por uma identidade coletiva e não individual e singular. Ainda sob este aspecto, Silva (2015) compreende que o desafio lançado necessário para uma educação inclusiva está na reflexão contributiva dos processos educativos.

Para Silva (2015), a meta das políticas de educação para inclusão de pessoas com deficiência poderá ser alcançada se o conjunto das políticas públicas estiver voltado para a mesma finalidade, qual seja, a inclusão de todos os sujeitos. Segundo Castilho (2011), esse

alcance dependerá da eliminação de atitudes discriminatórias em relação às pessoas que diferem, física, racial ou ideologicamente das classes dominantes.

Estamos diante de uma realidade incremental de pessoas na comunidade acadêmica que muitas das vezes mal saiam de casa ou sequer recebia de seus familiares tratamento igual dada sua condição especial e discriminatória do “padrão de normalidade” de indivíduo pleno. Uma questão de modificação das concepções humanas a fim de acabarem com atitudes preconceituosas, que para Romero e Souza (2008) implica numa mudança de pensamento social, visto que as necessidades culturais e sociais dos deficientes devem ser atendidas pela sociedade com equidade e livre de atitudes preconceituosas.

A partir de nossas experiências de práticas docentes o temeroso cenário que se constrói é de que estas pessoas com deficiência, ao demandarem os serviços da comunidade acadêmica, quer sejam professores, técnicos, atendentes, serviçais e colegas, arriscam-se a uma frustração de sua expectativa de igualdade com o outro por diversas razões, tendo como a principal delas a ausência de preparação para lidar com a especialidade de maneira inclusiva.

Para Castanho e Freitas (2006), o papel do professor no contexto do ensino superior remete a um permanente compromisso com a vida dos estudantes de forma dialética, política e ética, que lhe oportunize espaços para o exercício criativo e espontâneo da liberdade. Às IES cabem a instituição de políticas de inclusão com a respectiva demissão das ações de exclusão e que ações pautadas no respeito à diversidade sejam cada vez mais valorizadas (CASTANHO; FREITAS, 2006).

Este compromisso, muitas vezes tão particular e autônomo do professor, o transporta para uma busca contínua de aprendizagem das coisas do cotidiano, dos conhecimentos gerais e tecnológicos tão necessários à regular relação ensino-aprendizagem, visto que a apreensão dos conteúdos dependerá essencialmente dos recursos e métodos didáticos utilizados. Um processo que, segundo Oliveira e Silva (2015), requerem dos profissionais do ensino conscientização para uso de métodos inovadores que facilitam o acesso de informação e o desenvolvimento da pesquisa.

Para os autores, “(...) é imprescindível que se compreenda a importância da inserção das novas tecnologias como recursos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA; SILVA, 2015). De acordo com Rodrigues, Silva e Santos (2014), a tecnologia na educação inclusiva, além de possibilitar aprendizagem significativa, aproxima e fortalece a relação professor-estudante e ainda auxilia o professor na busca de conteúdos atualizados e por isso, o uso da tecnologia na educação inclusiva deveria ser obrigatório.

Neste contexto, precisamos visitar nossos espaços acadêmicos e identificar a disponibilidade de recursos como o VLibras², livros acessível³, ambientes virtuais, cadeiras, mesas e carteiras adaptadas, computadores, impressoras, elevadores, rampas, enfim; além dos recursos advindos da criatividade do professor para incentivar a interatividade.

Para Castilho (2011), a utilização da tecnologia – associada sempre à criatividade do professor bem preparado – tem o condão de incentivar a interatividade, podendo este valer-se, desde recursos como redes sociais e internet a protótipos e mecanismos como mouse de respostas cerebrais e redes de aprendizagem, etapa mais atual do processo de educação a distância. Uma prova de que a interatividade do estudante, principalmente o portador de deficiência, elimina a sensação de solidão e torna o aprendizado mais atraente.

Neste processo inclusivo do ensino, o uso de novas tecnologias serão recursos muito utilizados (HEIDRICH; SANTAROSA, 2003) e requer uma nova postura interativa do professor. A disponibilização de recursos tecnológicos como instrumentos de uma prática pedagógica, que atenda às necessidades individuais e coletivas, constitui valioso esforço para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2003); no universo das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES – que conta com uma progressiva heterogeneidade de estudantes e subseqüentes reduções de investimentos (MENEZES, 2011).

Diante do exposto, esta pesquisa se dedicará a seguinte questão: Quais são os impactos e desafios da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior no *campus* do Mucuri da UFVJM?

² Uma suíte de ferramentas utilizadas na tradução automática do Português para a Língua Brasileira de Sinais, resultado de uma parceria entre o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MP), por meio da Secretaria de Tecnologia da Informação (STI) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Trata-se de ferramentas computacionais de código aberto, responsável por traduzir conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, tornando computadores, dispositivos móveis e plataformas Web acessíveis para pessoas surdas.

³ Conhecida como a Lei do Livro, a Lei nº10.753 de 30 de outubro de 2003 institui a política nacional do livro e pretende no item XII de seu artigo 1º assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

- Identificar os impactos e desafios decorrentes da entrada de pessoas com deficiência no ensino superior no *campus* Mucuri da UFVJM.

2.2 Objetivos específicos

- a) Levantar elementos caracterizadores de políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior do *campus* Mucuri da UFVJM;
- b) Descrever registros e impressões de ordem cotidiana a que se inferem as pessoas com deficiência como usuários dos serviços ofertados pelo *campus* do Mucuri da UFVJM;
- c) Identificar recursos tecnológicos de caráter inclusivo da pessoa com deficiência no ensino superior do *campus* do Mucuri da UFVJM;
- d) Classificar os impactos e desafios da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior do *campus* Mucuri da UFVJM.

3. JUSTIFICATIVA

Com a interiorização e expansão das universidades federais, há necessidade de analisar as políticas públicas de educação inclusiva, especialmente das pessoas com deficiência. Essa análise, além de reconhecer que os processos estão ativos perante sua respectiva legislação, auxilia na avaliação dos resultados incorridos para os atores da comunidade acadêmica e para a sociedade.

Considerando o fato de que a inclusão de pessoas com deficiência, fator essencial para garantia de incremento de políticas públicas de educação inclusiva e não apenas integradora; tem esse trabalho a justificativa de ser uma abordagem inovadora sobre a dificuldade de garantia inclusiva da PCD dentro das instituições de ensino.

Segundo Moura (2014), “(...) a partir dos pressupostos de reconhecimento e positivação de direitos fundamentais na Constituição Federal, a efetivação do direito a educação é possível através da implementação de políticas públicas educacionais, as quais possibilitam ao Estado garantir a todos o acesso a educação (...)”.

Para Santinello (2007) “(...) o Brasil, por possuir um espaço geográfico de grandes dimensões, necessita de uma educação que atinja um maior contingente possível de pessoas(...)”. Uma notável justificativa para a ocorrência de uma educação diferenciada; uma modalidade educacional prevista na LDBEN, pelos decretos nº 2494/98 e nº 2561/98 e pela Portaria Ministerial nº 301 de 7 abril 1998, estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) por meio da Lei nº 9.394/96.

A garantia de atendimento educacional especializado em instituições de ensino superior na mesma proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada é prerrogativa legal, determinada pela Lei 13.409/2016. Uma exigência desafiadora para as universidades federais, especialmente àquelas dotadas de poucos recursos financeiros, tão necessários às adaptações de ordem física, estrutural, pessoal e curricular desta demanda.

A compreensão de um processo inclusivo literal e não apenas integrador, ou seja, a heterogeneidade simboliza a unidade das múltiplas classes sociais, econômicas, culturais e étnicas num propósito único que é a educação como direito de todos e dever do Estado, mas centrada na interação social.

Os normativos legais da educação brasileira tem dado merecido destaque à garantia de oferta de ensino superior às diversas classes sociais, econômicas, culturais e étnicas a fim de que se consolide o que é precípua do item V do artigo 208 da Constituição Federal de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística,

segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 2017), demandando das universidades públicas financeiramente comprometidas, aparelhamento e capacidade de atendimento para uma demanda crescente e diversificada de usuários em vários níveis de especialidade.

Concluir o ensino superior representa, para muitos jovens, um grande e talvez decisivo passo para inserção no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo. Para estudantes advindos de um ensino médio da rede pública dos muitos municípios do Vale do Mucuri o custeio de seus estudos se dá com recursos próprios ou de familiares e amigos, pois embora a oferta dos cursos seja gratuita, muitas das condições não são; como cópias de materiais, livros, transporte, alimentação, moradia, etc.

Esses e outros elementos, associados à sensação de distanciamento entre professor e aluno, típico de uma metodologia voltada para a auto iniciativa no processo ensino-aprendizagem, os sucessivos processos e instrumentos avaliativos, a alta concentração da carga horária e dos conteúdos programáticos, horários fixos por disciplina onde o deslocamento para a sala de aula muitas vezes é do estudante e não do professor, se apresentam como uma barreira cultural vivida pelos acadêmicos que em muito diferem dos seus tempos de ensino médio.

A difícil transição cultural da trajetória estudantil para um status mais autônomo em relação ao professor e demais serviços educacionais como biblioteca, grupos de estudo, seminários, refeitório, composição da grade curricular, definição de linha de pesquisa e objetos de estudo, etc. para um público essencialmente juvenil com aspirações voltadas para o mercado de trabalho e advindos das mais diversas classes respondentes à chamada das políticas públicas adotadas como meio democratizante e inclusivo do ensino superior.

Estudantes em geral, inseguros em relação ao curso escolhido, ansiosos com o que vão encontrar na instituição, mas plenos de expectativas e com muita motivação. Ingressando em condições diversificadas, formam um conjunto heterogêneo tanto em relação ao grau de escolaridade como em valores sociais, culturais, econômicos, étnicos e agora de capacidade físico-motora, visual, auditiva, mental e fisiológica.

Uma heterogeneidade que na maioria das vezes se apresenta como obstáculo para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos pelo professor, que alheio a realidade particular dos estudantes, arrisca-se numa oferta sistematizada de aula que mais desestimula do que os motivam. Aulas que a depender do período e, ou, trajetória do estudante, congrega no mesmo espaço experiências de aprendizado público e privado.

Estudantes que tiveram formação e preparação (pré vestibular/Enem) particular e estudantes advindos exclusivamente da rede pública de ensino, especialmente ainda àqueles

contemplados pelo regime de quotas assegurado pela Lei 12.711/2012, como é o caso específico do nosso objeto de estudo, a inclusão das pessoas com deficiência, Lei 13.409/2016.

O registro analítico dos documentos geradores dos indicadores de vagas, ingresso, evasão, retenção, diplomação de estudantes; uma vez publicados pela instituição de ensino superior poderá contribuir para a compreensão dos seus fatores bem como do desenvolvimento e implementação de ações preventivas, corretivas e mesmo promocionais do processo inclusivo, especialmente das pessoas com deficiência.

Neste sentido, pretende-se com o desenvolvimento deste trabalho, alcançar respostas para as inquietações de ordem prática na relação ensino-aprendizagem no *campus* Mucuri da UFVJM quanto aos impactos e desafios correspondentes à entrada de pessoas com deficiência no ensino superior, pois se acredita que os resultados apresentados possam ser discutidos e consultados pela comunidade acadêmica e pela sociedade produzindo uma compreensão mínima das ações de um *campus* universitário necessárias às práticas inclusivas da pessoa com deficiência no ensino superior.

4. REFERÊNCIAL TEÓRICO

4.1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Os debates e discussões que tem se instituído entre os pesquisadores em educação propõe que esta é feita de modo a conceber e compreender a realidade. Para alguns, o mais novo paradigma educacional é a inclusão escolar, defendendo a escola regular como espaço de todos os estudantes. Contrapondo o paradigma da exclusão escolar daqueles estudantes segregados da escola regular por conta de suas características diferentes daquelas esperadas pela instituição de ensino (VELTRONE e MENDES; 2007).

Nesta perspectiva, a escola regular deveria estar preparada para receber todos os estudantes, independente das características apresentadas por tratar-se de um espaço que todos devem usufruir, de modo que não exista mais segregação por espaços escolares diferenciados ou excludentes dentro da classe comum.

Para Colleoni e Orso (2011), na educação superior, em especial na universidade pública, a grande preocupação está centrada na ampliação da demanda e massificação do ensino que muito embora busque evitar conflitos entre as classes antagônicas da sociedade cumprindo exigências e imposições de organismos internacionais, ocorrem sem garantia de elementos como a democratização, a equidade, a qualidade e recursos necessários.

Nesse contexto, no capítulo apresentamos objetivamente, a trajetória histórica do ensino superior no Brasil e a estrutura do sistema educacional brasileiro bem como dos aspectos gerais do movimento da democratização do ensino superior, inclusive das suas políticas de inclusão e instrumentos utilizados.

4.1.1 Histórico do ensino superior brasileiro

O ensino superior, também denominado como ensino de terceiro grau, foi instituído no Brasil a partir de 1808 com a instalação da corte no Rio de Janeiro, pois o governo Português, apesar dos esforços dos jesuítas, não permitia que fosse criada no Brasil uma universidade. Somente por volta de 1900 é que o ensino superior se consolidou em forma de Faculdade ou Escola Superior (LUCKESI *et al*, 2007).

Segundo Romero e Souza (2008), foi também o período imperial o primeiro marco da educação especial no Brasil com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos que mais tarde, em 1891, fora denominado Instituto Benjamim Constant. Instituto criado por Dom Pedro II sob influência do Ministro do Império que viu a filha do médico da família imperial ser educada com sucesso.

De acordo com Cacete (2014), no Brasil, o ensino superior surgiu inicialmente sob a forma de cadeiras, sucedidas por cursos, depois por escolas e finalmente por faculdades eminentemente profissionais (medicina, direito, engenharia, agronomia etc.). Sendo a região sudeste, sobretudo os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, onde mais se sentiu a demanda pelo ensino superior, graças a ampla concentração populacional, efeito da lenta, mas progressiva industrialização no país.

Luckesi *et al* (2007) afirma que, em 1935, Anísio Teixeira (denominado como profeta pelo autor) pensou uma universidade brasileira como um centro de debates livres de ideias. Um extraordinário sonho de democratização do ensino que caiu por terra graças a chegada da ditadura e implantação do Estado Novo em 1937.

Para Ghanem (2004) Anísio Teixeira é um dos destacados formuladores na perspectiva da democratização baseada na ampliação da igualdade de direitos que considera a educação um processo de coletivo amadurecimento individual, crescimento orgânico, humano, governado por regras científicas e técnicas. Neste sentido, a escola seria um instrumento para promover a democracia com ênfase na educação comum, ou seja, para todos.

É neste contexto, do ajuntamento de três ou mais faculdades e em meio a fundação da Universidade Federal de Minas Gerais (reorganizada em 1934) e da Universidade de São Paulo (1934), “que se inicia o esforço de arrumação e transformação do ensino superior no Brasil” (LUCKESI, 2007, p.34). De acordo com Saviani (2008) o texto da Constituição Federal de 1934 visava a implantação de um Sistema Nacional de Educação, fixando como competência privativa da união traçar as diretrizes da educação nacional (artigo 15, inciso IX, CF/1934).

Segundo este mesmo autor, as “leis orgânicas do ensino” conhecidas como “reforma Capanema”⁴ visavam só o cumprimento dos dispositivos constitucionais tendo, inclusive, criado sistemas existentes até os dias atuais como o SENAI, vinculado a Confederação Nacional da Indústria e o SENAC, este colocado sob o controle da Confederação Nacional do Comércio.

Em nosso entendimento, um modesto e acanhado esforço de integração se considerada a finalidade precípua destes sistemas de qualificação de mão de obra para os setores da indústria e comércio. Um processo direto de alfabetização bem delineado pelas leis

⁴ Recebeu o nome do autor, o ministro Gustavo Capanema. (SAVIANI, 2008).

orgânicas, no âmbito de suas finalidades: o ensino secundário e o ensino industrial, respectivamente.

Concomitante a este processo de sistematização da educação no Brasil, com propósitos de atendimento ao que sugere o texto constitucional quanto a inclusão das diversidades sociais, sob a liderança de um dos discípulos e amigo de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, juntamente com um grupo de intelectuais, elabora um projeto novo, com base em uma nova realidade e, convencendo os governantes, fundam em 1960, a Universidade de Brasília (LUCKESI, 2007, p.35).

Em discussão no congresso desde 1957, é, também, neste cenário que é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em 20 de dezembro de 1961, cujos primeiros títulos permaneceram em vigor até a 1967 quando foi promulgada a Nova Constituição Federal, no contexto do regime militar implantado em decorrência do golpe de Estado consumado em 1964. (SAVIANI, 2008).

De acordo com Cacete (2014), nessa época também se consolida o ensino superior privado no país com cursos voltados basicamente para a formação de professores secundários por meio da criação de faculdades de filosofia, ciências e letras. É o caso, por exemplo, da FENORD que em dezembro de 1961, através da Lei Estadual 2584/61, nascia como FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA NORDESTE MINEIRO, com os cursos de licenciatura: Letras, Matemática, Pedagogia e Ciências Sociais (FENORD, 2018).

A FENORD, de natureza privada, permaneceu desde a sua fundação até final dos anos 1990 e início dos anos 2000 como a principal e talvez única, oportunidade de acesso ao ensino superior para os desejosos estudantes do município de Teófilo Otoni e cidades vizinhas do vale do Mucuri.

Segundo Saviani (2008), a reivindicação da juventude pela expansão do ensino superior na prática ficou prejudicada pela forma indiscriminada de abertura via autorizações do Conselho Federal de Educação. Fato que também contrariou o próprio texto.

Nos anos 1990, o mundo discutia ações inclusivas de toda ordem, como o movimento Educação Para Todos (AINSCOW, 2009), coordenado pela UNESCO e que ganhou ímpeto a partir da conferência internacional de Jomtien na Tailândia, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (FERREIRA, 2009), da qual o Brasil foi signatário (VINENTE; DUARTE, 2015), tendo que institucionalizar legalmente os meios de alcance deste acordo.

Considerando as propostas deste documento é que daí resultou a Declaração de Salamanca em 1994, da qual o Brasil também é signatário, (VINENTE; DUARTE, 2015); e

(SILVA, 2015); é dedutível que as preocupações do movimento da educação inclusiva tenham influenciado o texto final da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – LDBEN.

A Lei 9.394 (BRASIL, 1996) reconhecida como a sistematização da educação nacional (SAVIANI, 2008) dedica o capítulo IV à educação superior e o capítulo V a educação especial para o que tomamos como referência das políticas públicas de inclusão desenvolvidas pelo governo federal no intento de cumprir com os preceitos legais estabelecidos.

Para Santos e Cerqueira (2011), a universidade foi definida como a instituição articuladora de ensino e pesquisa na LDBEN. Com a nova Lei, o credenciamento das instituições de ensino superior passou a ser obrigado, bem como a avaliação e a renovação periódica, necessária para autorização de seus cursos. Deste ponto em diante, vimos por repetidas vezes, o Estado Brasileiro editar medidas regulatórias de ensino caracterizadas como políticas públicas de inclusão (social, cultural, econômica e étnica).

O capítulo IV da LDBEN (BRASIL, 1996) quando propõe as premissas da educação superior atém-se especificamente a sua finalidade, abrangência, estrutura e funcionamento, enquanto que questões como a garantia ao ensino superior ou ainda a total “vinculação ao mundo do trabalho e à prática social”⁵ (BRASIL, 1996) parecem reservados às políticas públicas advindas do clamor da sociedade graças a declarada falta de previsibilidade futura que alcance as nuances comportamentais da sociedade.

Esta visão estruturalista da função do ensino superior cuja objetividade parece residir-se na formação profissional do estudante tem nutrido várias pesquisas com reflexões quanto as funções do ensino superior. Castro (2001) ao discutir o papel da universidade contemporânea conclui que a preparação para as lideranças de um país é o que “necessariamente tem que continuar a ser feito, pois todas as sociedades necessitam pessoas superlativamente bem formadas, para ocupar os cargos de liderança econômica, científica e política”.

Abraçando o pressuposto da formação de elites intelectuais, o autor insiste no combate a elitização social com todos os instrumentos possíveis; bolsas, subsídios, melhores escolas de 1º e 2º grau, cujo objetivo seria “oferecer um ensino primoroso aos melhores estudantes, qualquer que seja sua origem social” (CASTRO, 2001, p.61).

Para Luckesi *et al* (2007) a universidade brasileira precisaria propor uma nova postura, assumindo a formação de uma personalidade própria em diálogo, de igual para igual,

⁵ §2º do art. 1º, capítulo I da Lei 9.394/1996 (LDB).

com os demais centros do saber e da cultura sem perder de vista o que será necessário reelaborar.

Considerando que a essência desta pesquisa circunda fundamentalmente a educação inclusiva, especialmente no que se refere o capítulo V da LDBEN/1996, questões como a universidade através da história, cujos recortes certamente contribuiriam para uma confirmação destas concepções mais profissionalizantes e menos acadêmicas; serão preservadas para que o espaço seja ocupado pela discussão das propostas contemporâneas de educação inclusiva no ensino superior.

Em um país de dimensões continentais, níveis acentuados de desigualdades social, de gênero e de raça, de credo, bem como destacada diversidade ética e cultural e com diretrizes tão universais no que concerne ao ensino superior, definir a universidade como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior; de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996) expunha a preocupação isonômica do legislador de garantir tal formação a qualquer indivíduo, no entanto, é preciso refletir quanto às formas de ingresso na educação superior enquanto práticas democráticas de equidade.

O início de uma consciência de mudança mundial demonstra o interessante momento vivido pelo ensino superior brasileiro de novas ideias e novos projetos ante a obsolescência da estrutura e das soluções existentes (CASTRO, 2001). A discussão sobre a temática envolvendo inclusão tem atraído pesquisadores em educação no exame das reformas educativas, especialmente aquelas voltadas para a Educação Superior, resultando em investigações cada vez mais cuidadosas graças a relevante diferenciação dos conceitos equivocadamente sobrepostos de inclusão e integração, o que será debatido adiante.

4.1.2 Políticas públicas de inclusão, acesso e democratização do ensino superior

Dado o histórico do ensino superior brasileiro, dedicaremos esta unidade da pesquisa ao registro das propostas de inclusão, acesso e democratização do ensino superior que ocorreram a partir do atendimento aos preceitos estabelecidos na LDBEN. Numa espécie de revisão analítica dos documentos da legislação que marcaram a evolução do sistema nacional da educação brasileira, especialmente no que se referem à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior.

Uma tentativa de organização cronológica dos fatos a fim de que se alcance a compreensão das suas especificidades e as diretrizes norteadoras das políticas públicas (na compreensão do Estado) de inclusão que embora apresentem garantias voltadas às classes

minoritárias, o fazem de modo generalista no que se refere a PCD no ensino superior até a promulgação da Lei 13.409 (BRASIL, 2017).

- ***Da Democratização***

De acordo com Ghanem (2004) sob a designação democratização do ensino pode-se distinguir dois caminhos orientados por diferentes preocupações: (1) representação das categorias sociais nos diferentes níveis dos serviços escolares e diferentes escolas; (2) o difícil problema das relações interpessoais de poder constitutivos da prática educativa. Neste sentido, considerando a abordagem inclusiva de pessoas, em especial de PCD, trataremos exclusivamente do primeiro aspecto.

Ou seja, garantir indistintamente a todas as camadas da população oportunidades iguais de frequentar a escola, independente da etnia, sexo, condição social ou situação econômica (se pobre ou rico), localidade de origem (se morador do campo ou da cidade), etc. não somente nos níveis de ensino fundamental e médio, mas também no nível superior.

Neste sentido, a considerar a necessidade de atendimento às demandas da sociedade contemporânea por um ensino superior acessível, é de se aceitar que este ainda não se encontra democratizado, apesar do propósito de equidade da lei.

Para Ghanem (2004), essa equidade no Brasil somente apareceu depois da igualdade perante a lei. “A igualdade de oportunidades seria dada pelo direito de acesso e pela continuidade no sistema de educação” (GHANEM, 2004, p.45). Um sistema que, segundo o autor, seja organizado de modo que, quem dele participe, possa fazê-lo em igualdade de condições.

- ***Da Acessibilidade***

Tornar a educação superior acessível às classes minoritárias é expressão recorrente nos documentos de políticas inclusivas, ainda que estes representem em essência, resposta ao clamor de algum grupo destas destacadas classes. No levantamento do histórico do ensino superior deste trabalho, identificamos a universidade como um espaço destinado a um seletivo grupo das camadas sociais mais altas, de elevado poder aquisitivo. Para além disso, as principais universidades federais encontravam-se instaladas nos grandes centros urbanos e, portanto, acessível àqueles que dispunham de condições de permanecerem nesses centros.

O princípio da igualdade, que determina ser a educação um direito de todos, somente dar-se-á quando todas as pessoas – deficientes ou não – tiverem direito a uma

educação de qualidade. Uma educação acessível a todas as classes favorece o sucesso escolar, pois, em princípio, garante integração social. Essa noção de integração encontra sua origem no direito à educação, tal como é definido no artigo 26, da Declaração Universal dos Direitos humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas em 1948 (ONU, 2009).

- ***Da Inclusão integradora***

A inclusão de pretos, pobres, mulatos, pardos, amarelos, índios, deficientes físicos, enfim, a inclusão das pessoas no ensino superior é uma questão de ordem nacional precípua da Constituição Federal (BRASIL, 2017) que, em tese, tem como fundamento básico assegurar o direito à educação a todos os cidadãos brasileiros.

No Brasil, os conceitos e premissas da educação inclusiva remonta aos anos 1960 quando foi promulgada a primeira sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei 4.024/61, apontando o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961).

Dez anos depois, a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que definia estudantes com deficiências físicas, mentais, também aqueles com atraso considerável quanto à idade regular de matrícula; praticamente segregou os “especiais” em um novo tipo de ensino. Tanto que em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) gestor da educação especial no Brasil que impulsionou ações educacionais voltadas para pessoas com deficiência e, ou, superdotação.

Embora faça menção ao direito dos excepcionais à educação, não ficam muito claras nem são específicas as regras em relação ao ensino superior naquilo que se compreende como sistema geral de ensino.

De acordo com Ferreira (2015)

[...] uma escola para todos/as deve, portanto, inserir todos/as, sem discriminação, na sociedade da informação, e criar oportunidades de alfabetização digital, aquisição fundamental ao desenvolvimento humano e oportunidades na vida adulta. Por isso mesmo, o novo milênio começa com palavras fortes, tais como justiça social, igualdade de direitos, combate à pobreza, equidade entre gêneros, educação para todos/as, educação inclusiva, educação digital, diversidade humana e respeito às diferenças.(sic)

Com a predominante visão assistencialista, de caridade ou proteção aos deficientes físicos, mentais, sensoriais ou com distúrbios de conduta consideradas inadaptadas na maioria dos países europeus desde o final do século XIX até meados do século XX, quando outras áreas científicas como a Psicologia, por exemplo, passou a ocupar o espaço predominante da

medicina no tratamento dos inadaptados (PACHECO; COSTAS, 2007) as instituições educativas cuidaram do estabelecimento das ações inclusivas de época.

De acordo com Pacheco e Costas (2005), a evolução na Educação Especial brasileira aconteceu em dois períodos: de 1854 a 1956, onde se destacam as iniciativas oficiais e particulares isoladas e de 1957 a 1993, onde encontramos as iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Quadro 1: Evolução da Educação Especial Brasileira

1º PERÍODO Iniciativas oficiais e particulares isoladas 1854 a 1956	2º PERÍODO Iniciativas oficiais de âmbito nacional 1957 a 1993
<ul style="list-style-type: none"> - Fundação do Imperial Instituto dos Meninos cegos no Rio de Janeiro que no governo republicano passou a chamar-se Instituto Nacional dos Cegos e Instituto Benjamin Constant (IBC) em 1891. - Em 1874 iniciou-se a assistência aos deficientes mentais no hospital Estadual de Salvador, atualmente denominado Juliano Moreira. - Em 1883 por ocasião do 1º Congresso de Instrução Pública discutiu-se a sugestão de currículo e formação dos professores para surdos e cegos. - Fundação em 1894 do Imperial Instituto dos Surdos-mudos que em 1957 seria reconhecido pelo acrônimo INES de Instituto Nacional de Educação de Surdos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de 1958, observa-se um investimento técnico-financeiro junto às secretarias de educação e instituições especializadas, por parte do MEC e um estímulo às campanhas nacionais, visando a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. - Desdobramento na década de 1980 das correntes oriundas do movimento de integração e normalização da Europa e dos Estados Unidos. - Em 1986 a expressão "estudantes excepcionais" foi substituída por "estudantes portadores de necessidades especiais". - Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos na cidade de Jomtien, na Tailândia, onde foram lançadas as sementes da política de Educação Inclusiva.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Pacheco e Costas (2005).

A educação inclusiva estaria assim, focada nos grupos vulneráveis e desfavorecidos, com o objetivo de desenvolver plenamente o potencial de cada indivíduo, eliminando qualquer forma de discriminação, favorecendo assim a coesão social.

Segundo Castilho (2011, p.82):

A educação inclusiva é assim considerada como o conjunto de projetos escolares que apresentam características de atendimento especial para estudante especial. Vamos ver duas abordagens típicas da educação inclusiva.

- *Integração* – na escola inclusiva o processo educativo é entendido como processo social, por isso há direcionamento das atividades para a comunidade; desse modo pode haver integração da criança deficiente na comunidade, e principalmente na família, que é onde está a maior responsabilidade.
- *Responsabilidade de todos* – dentro da escola há um incremento das relações sociais entre todos os participantes, num processo colaborativo e cooperativo.

Para Capellini e Mendes (2006, p.4)

a ideia da integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social que percorreu vários séculos. As instituições foram se especializando para atender pessoas com necessidades educacionais especiais. Todavia, a segregação continuou sendo praticada. A ideia era prover serviços possíveis já que a sociedade não aceitava receber tais pessoas nos serviços existentes na comunidade.

Programas educacionais com práticas integradoras valeram-se contextualmente da inferência do período pós guerra e da crise mundial do petróleo nos diversos países desenvolvidos que se viram obrigados à realização de cortes de gastos com programas sociais como: escolas especiais, clínicas de habilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais em função de seu alto custo (CAPELLINI; MENDES, 2006).

Pode-se perceber que a evolução da educação inclusiva nos países desenvolvidos produziram elementos fundamentalmente sociais. A princípio, a preocupação dos agentes e institutos de época centravam-se na assistência aos considerados inadaptados. Estas pessoas, até então consideradas incapazes intelectualmente por conta de suas deficiências passou a merecer, ainda que de forma segregada, a atenção da comunidade e do estado, de modo que seu desenvolvimento intelectual pudesse ser confirmado e reconhecido.

De acordo com Saviani (2008) deve-se contabilizar como avanços das políticas públicas ampla conceituação da educação, bem como suas tentativas de articular a variada gama de iniciativas educacionais sob o conceito de sistema nacional.

Com efeito, fixar as diretrizes da educação nacional não é outra coisa senão estabelecer os parâmetros, os princípios, os rumos que se deve imprimir à educação no país. E ao se fazer isso estará sendo explicitada a concepção de homem, sociedade e educação através do enunciado dos primeiros títulos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional relativos aos fins da educação, ao direito, ao dever, à liberdade de educar e ao sistema de educação bem como a sua normatização e gestão (SAVANI, 2008 p. 189).

Em paradoxo às orientações contidas em documentos internacionais, a LDBEN (BRASIL, 1996) admite a existência do sistema paralelo de educação especial, uma vez que são mantidas as estruturas tradicionais de escolas e classes especiais, adaptação de currículos e de um conjunto de aparatos excludentes que, em tese, acabam por promover a segregação das pessoas com deficiência do convívio, limitando-os da participação social.

Ao se reafirmar o direito à educação regular e ao atendimento educacional especializado - AEE, previstos na Constituição Federal/1988, contrapõe-se a interpretação de que a educação das pessoas com deficiência se restringe ao AEE e se desfaz a ideia recorrente de que a família poderia optar ou não pela educação regular (DUTRA; SANTOS, 2015, p.6).

Deste modo, os setores que atuam na manutenção das escolas e classes especiais, refratários ao direito à educação inclusiva, reagem ao cenário de ruptura ao modelo de segregação escolar das pessoas especiais sob a alegação de que as escolas regulares não estão preparadas para atender estudantes com deficiência (DUTRA; SANTOS, 2015).

Em nosso entendimento, a referência a escolas regulares esta voltada para os anos iniciais do ensino, cabendo uma reflexão ainda mais qualificada no que concerne ao ensino superior.

Para Saviani (2008) não resta dúvida que a Educação Especial ganha, na LDBEN (BRASIL, 1996), um lugar mais destacado, no entanto, no que se refere ao ensino superior, o texto não se apresenta muito satisfatório.

Ao considerarmos suas sete finalidades essenciais, identifica-se uma limitação da educação aos caminhos do mero ensino fazendo resistir a velha universidade, onde as questões de inclusão; quer seja no âmbito das pessoas com necessidades especiais, ou ainda em suas diversas classes sociais, étnicas e de gêneros, parece ser pauta exclusiva dos ensinos fundamental e médio.

De acordo com Demo (2008, p. 78) “se olharmos bem uma instituição de ensino, em particular no nível superior, tende a favorecer o mero ensino, ou seja, a subserviência ao modelo reprodutivo, obstaculizando o compromisso com a reconstrução própria de conhecimento”.

Segundo a LDBEN (BRASIL, 1996):

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015).

Embora, em nosso entendimento, haja espaço para discussão das finalidades institucionais da educação superior, no que concerne sua previsão legal as finalidades estão bem definidas para um público universal e, embora não exclua a PCD, também não inclui.

O capítulo V que versa especificamente sobre educação especial, faz referência específica as garantias durante a educação infantil, por meio de serviços de apoio especializado.

Da educação especial (BRASIL, 1996):

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses estudantes nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de estudantes com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de estudantes com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Em nosso entendimento, talvez esteja na expressão “sistema de ensino” do art. 59 a garantia de inclusão da PCD no ensino superior já que o legislador não faz distinção nem específica qual sistema ou parte do sistema.

De modo geral, esta concepção é compreensível visto que historicamente, as políticas de inclusão das pessoas com deficiência ocorreram em virtude das lutas específicas de grupos, organizados ou não, tão minoritários quanto outras segregações sociais, mas que no íntimo da sociedade tem recebido, por questões patológicas, um status muito mais discriminatório que integrador e inclusivo.

A Cronologia normativa da educação especial e, conseqüentemente, da inclusão da PCD no ensino superior, pode ser considerada em dois momentos, antes e depois da Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001 que instituiu o Plano Nacional da Educação que apresentava as seguintes tendências recentes dos sistemas de educação:

- *integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;*
- *ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;*
- *melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;*
- *expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.*

Dentre os desafios presentes no texto da lei, destacam-se a sensibilização da comunidade para a integração, adaptações curriculares, qualificação docente, tanto das escolas regulares quanto das escolas especiais. A produção de livros e materiais pedagógicos adequados às diferentes necessidades, adaptação física e transporte escolar adaptado para o trânsito regular dos estudantes especiais, dentre outros. Por fim, o grande triunfo declarado da década da educação seria a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2001b).

Não por acaso, o segundo período está caracterizado pela expansão e interiorização universitária com a abertura de novas universidades federais pelo país e pela instituição de programas de desenvolvimento das políticas públicas voltadas para o que foi reconhecido, especialmente pelo MEC, como democratização do ensino superior por alcançar as minorias e classes sociais menos favorecidas.

4.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

4.2.1 Fase 1: Do Brasil Império à virada do Milênio

Em relação as políticas de inclusão desenvolvidas ao longo dos tempos, identificamos que tradicionalmente, a oferta deu-se por meio do atendimento educacional especializado em substituição ao ensino comum.

No Brasil, o marco histórico normativo do atendimento a pessoa com deficiência foi a criação do Instituto Benjamim Constant (à época, Instituto Imperial dos Meninos Cegos)⁶.

Criado em 1854 por D. Pedro II no Rio de Janeiro, a partir das experiências do cego brasileiro José Álvares de Azevedo (SANTOS, 1999, p.99). Cego de nascença, filho de família abastada do Rio de Janeiro e havendo estudado no Real Instituto dos Meninos Cegos de Paris, como professor da filha do médico imperial, Álvares teve oportunidade de propor ao imperador a criação no Brasil, de escola semelhante ao instituto Francês (BRASIL, 2018).

Em 1857 foi fundado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES numa iniciativa do surdo francês *E. Huet*. A partir de sua experiência como diretor do Instituto dos Surdos-Mudos de *Bourges*, *E. Huet* convenceu o Imperador D. Pedro II da importância de fundar uma escola para surdos no Brasil. A primeira denominação da entidade foi Colégio Nacional para Surdos-Mudos (para ambos os sexos) e continha as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios (BRASIL, 2018a).

Em 1926, por iniciativa dos professores Thiago e Johanna Wurth foi fundado no Rio Grande do Sul o Instituto Pestalozzi. A primeira escola de ensino especial de iniciativa não governamental do Brasil recebeu esse nome em homenagem ao educador suíço cujas ideias educacionais influenciaram seus fundadores (INSTITUTO PESTALOZZI, 2018).

A partir de 1945, foi a primeira instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental com a implementação de ações para as pessoas com superdotação pela educadora russa Helena Antipoff⁷.

No ano de 1948, no obscuro contexto pós guerra (da segunda guerra mundial), a Organização das Nações Unidas – ONU, promulga a Declaração Universal dos Direitos

⁶ INCLUSÃO: Revista da educação especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 1, n. 1, 2005, Semestral, p.9

⁷ Ibid., p.10

Humanos, assegurando dentre os seus trinta artigos, no artigo 26 o direito de todos a instrução, sua gratuidade e obrigatoriedade (ONU, 2009).

No ano de 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE⁸. Segundo Delau (2003, p.12) nestas instituições, a escolaridade é tratada de modo secundário. Não ocorrendo, portanto, a escolarização, terminalidade e certificação escolar dos indivíduos.

Em 1961, por meio da Lei 4.024 é promulgada a primeira sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Resultado da proposta do então Ministro da Educação Clemente Mariani de ofertar uma educação igualitária como direito de todos. É este mesmo texto que faz referencia a existência de um sistema geral de ensino e menciona o direito dos excepcionais à educação. Modificada por emendas e artigos, foi reformada em 1968 e 1971 pelas Leis 5.560 e 5.692 respectivamente⁹.

No ano de 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. O gestor da educação especial para o público assim definido na Lei 5.692/71 como já mencionado neste trabalho (BRASIL, 1971) no tópico *inclusão integradora*. Órgão, cujas ações configuraram-se pelas campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado convencionando em “políticas especiais” para o tratamento da educação de estudantes com deficiência, não efetivando, portanto, uma política pública de acesso universal a educação¹⁰. (grifo do autor).

Segundo Silva (2015, p.81) “no Brasil, as ações do Estado visando implementação das Políticas de inclusão iniciam sua organização no fim da década de 1980, início da década de 1990”. Nesse intervalo destacamos a promulgação da Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Conferência Mundial de Jomtien na Tailândia.

No ano de 1988, no dia 05 do mês de outubro é sancionada a Constituição Federal do Brasil que institui o Estado Democrático cujas finalidades reconheciam a necessidade de assegurar como valores supremos de uma sociedade multicultural a igualdade e a justiça (BRASIL, 2017).

Também chamada de constituição cidadã, por ser um dos textos mais completos do mundo em termos de garantias individuais, é a sétima constituição do país e a sexta de sua república e destaca-se por consolidar a transição do regime militar para o democrático (CYSNE, 2018).

⁸ ibid., p.10

⁹ idem.

¹⁰ idem.

Traz em seu art. 205 a determinação de que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e que será promovida e incentivada com colaboração da sociedade. Enquanto que as questões voltadas para a PCD estão vagamente contidas no inciso III do art. 208 ao garantir atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2017).

Em 1990, é sancionada a Lei 8.069 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA que reforça os dispositivos constitucionais (art. 205 e art. 208 da CF/1988) determinando a obrigação de pais ou responsáveis matricular seus filhos ou dependentes menores na rede regular de ensino.

De acordo Oliveira e Sá (2003) o ECA juntamente com outros documentos como a LDBEN e o Plano Nacional da Educação fundamentaram a política nacional para a educação especial refletindo a importância de documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Convenção sobre os Direitos da Criança e a Declaração de Salamanca.

Também nesse ano de 1990, como já identificamos neste trabalho, ocorre a promulgação da Declaração Mundial de Educação para Todos pela Conferência Mundial sobre educação para todos organizada pela UNESCO (conferência internacional de Jomtien, Tailândia). Para Siqueira, Silva e Ribeiro (2016, p.218) a educação inclusiva começou a ter foco a partir dessa conferência.

Em junho 1994, em cooperação com o Governo da Espanha, a UNESCO realiza a Conferência Mundial de Educação para Todos que, considerando as propostas da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien/1990) resulta na Declaração de Salamanca.

A Declaração de Salamanca reforça o direito à uma educação de qualidade e que considere as características e os interesses únicos de cada educando, evitando-se assim, discriminações e a exclusão escolar. Nesse sentido, propõe que as escolas se organizem e se capacitem para atender a todos (RAIÇA, 2014).

Além das novas concepções de necessidades educacionais especiais, a Declaração de Salamanca definiu as diretrizes para a ação em nível nacional, regional e internacional; com atenção para políticas e organização, fatores escolares, recrutamento e treinamento de docentes, serviços externos de apoio, definição de áreas prioritárias, perspectivas comunitárias, recursos necessários, etc.

Segundo Siqueira, Silva e Ribeiro (2016, p.221):

A declaração de Salamanca foi um documento de grande relevância para a educação especial, no qual encaminhou as diretrizes básicas e ampliaram o caráter da Educação Inclusiva de modo a realizar o atendimento educacional especializado, possibilitando o ensino regular na rede pública de ensino.

De acordo com Barretta e Canan (2012, p.2) “Realmente, a Declaração de Salamanca busca realizar o que muitos professores, alunos e sociedade desejam: o respeito a diversidade, aos interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são singulares e próprios de cada indivíduo”.

Também neste ano de 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial. Documento que orienta o processo de “integração instrucional” condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular para quem possua condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes considerados normais.

Uma política que ao ignorar questões particulares e individuais das pessoas com deficiência não reformula as práticas educacionais mantendo-as ainda, exclusivamente a cargo da educação especial (BRASIL, 2014b).

De acordo com Hostins (2015, p.195) o primeiro documento direcionado a PCD no ensino superior organizado pelo MEC foi o Aviso Curricular nº 277 datado de 08 de maio de 1996 com instruções aos reitores das IES para adequação ao processo de acesso e inclusão da PCD nesse nível de ensino apontando, tanto os procedimentos básicos requeridos nos processos seletivos, como na oferta de materiais adaptados.

Em 1996, a sanção da Lei 9.394 marca mais um momento na cronologia da educação e do ensino superior das PCD. A segunda edição da LDBEN revoga a Lei 4.024/1961 (com exceção dos artigos 6º a 9º), de acordo com Cerqueira *et al* (2009) embora, se torna um marco simbólico da educação no Brasil na década de 1990, no geral, a lei permanece ambígua porque conceitua, mas não assegura o próprio cumprimento.

Reconhecida como a mais completa legislação em favor da educação já publicada, proporcionou importantes avanços à educação nacional, como a criação do FUNDEF e a instituição de programas como o ENEM e PROUNI a fim de promover o acesso ao ensino superior (CERQUEIRA *et al*, 2009).

De acordo com Inclusão (2014, p.11) o artigo 59 da LDBEN recomenda que os sistemas de ensino assegurem aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para “atender às suas necessidades” (grifo nosso), bem como a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Outrossim de conformidade com o artigo 37, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características dos estudantes, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (INCLUSÃO, 2014).

No âmbito do ensino superior, de acordo com Santos e Cerqueira (2011) a nova Lei em pouco ou nada afetou instituições públicas, já para o setor privado, representou uma ameaça à perda de status e autonomia tendo, inclusive, fixado a obrigatoriedade do credenciamento a partir de uma avaliação, com renovações periódicas para o reconhecimento de seus cursos superiores.

Para Santos e Hostins (2015, p.195) a LDBEN não esclarece como o processo de inclusão no ensino superior deve ocorrer. Para as autoras, a Lei discorre, de modo geral, sobre a obrigatoriedade dos sistemas de ensino, porém não discute o lugar da PCD nesses contextos.

Em 28 de maio de 1998 o MEC publica a portaria nº 438 instituindo o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como procedimento para avaliação, por meio de uma prova de múltipla escolha e uma redação, das competências e habilidades desenvolvidas pelo estudante ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica (BRASIL, 1998).

Em 1999 Decreto 3.298 define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Este decreto regulamenta a Lei 7.853 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência.

Para Santos e Hostins (2015, p.195) assim como a LDBEN, este documento faz menção à educação especial em todas as modalidades e sistemas de ensino, no entanto, “apresentam um texto superficial, possibilitando diversas interpretações”.

Observa-se que a Lei 7.853 data de 24 de outubro de 1989 e somente dez anos depois veio a ser regulamentada como política nacional em atenção a PCD.

Em 28 de maio de 1999 ocorreu na Guatemala a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as PCD. E que, foi ratificada pelo Decreto 3.956, em 08 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001).

Com este documento, marcamos a transição entre as duas fases propostas neste trabalho por considerar a influência de seu conteúdo nos novos documentos produzidos nos anos seguintes, especialmente o Plano Nacional da Educação.

4.2.2 Fase 2: Uma educação inclusiva voltada para a diversidade humana

Acreditamos que a universidade é, indiscutivelmente, o lugar de oportunidades para todos os estudantes, no entanto, estratégias diferentes de aprendizagem são necessárias.

Em geral, percebemos que a comunidade acadêmica tem dificuldades para enfrentar a diversidade. Muitas vezes, as diferenças se apresentam muito mais como problemas do que como oportunidades.

Em nosso entendimento, a diversidade humana existe desde os primórdios da humanidade, no entanto, somente a partir do final do século XX é que a sociedade começa a sinalizar sua compreensão desta especificidade através da institucionalização de normativos de caráter internacional, como é o caso, por exemplo, da Convenção sobre os Direitos da Criança, a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca; e nacional, como a LDBEN, Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e o Plano Nacional da Educação.

Nesta segunda fase, demarcamos com a apresentação cronológica dos documentos de políticas públicas, com ênfase na inclusão da PCD no ensino superior; apesar de compreender a amplitude que o processo inclusivo se apresenta, visto que cada segmento de minoria ou classe social alcançado pelas políticas públicas de inclusão e, ou, democratização desenvolvidas seria, em tese, uma relevante oportunidade de pesquisa.

No dia 09 de janeiro de 2001 foi sancionada a Lei 10.172 que institui o Plano Nacional de Educação com duração de dez anos, faz referencia a elaboração do PPA da União, Estados e Municípios com suporte as metas constantes do PNE e os planos decenais (BRASIL, 2001b). Destaca-se que, diferentemente do primeiro PNE elaborado na vigência do LDBEN de 1961, este foi proposto na forma de projeto de Lei e não apenas como uma iniciativa do MEC.

O diagnóstico da educação especial do PNE faz referencia ao texto constitucional do item III do art. 208 e define que a diretriz atual é a plena integração em todas as áreas da sociedade e ao considerar que o aluno especial pode ser também da escola regular.

Os objetivos e metas do plano para a educação especial estão organizados em número de 28 com prazos que variam de um a dez anos para implantação. Destes, destacam-se a proposta do estabelecimento de programas para equipar as universidades a fim de facilitar a aprendizagem da PCD atendida.

Outra medida seria a inclusão e ampliação, especialmente nas universidades públicas de habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial garantindo pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação.

Em 24 de abril de 2002, a Lei 10.436 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS forma de comunicação e expressão dos surdos do Brasil e determina que por meio

institucionalizado, tanto seu uso quanto difusão, sejam garantidas e que seja acrescentado a disciplina LIBRAS nos currículos dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2002).

Ainda em 2002 o *Braille*¹¹ recebe igual atenção através da portaria MEC nº 2.678 de 24 de setembro. O documento aprova diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão da grafia *Braille* para a Língua Portuguesa em todas as modalidades de ensino, recomendando seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002a).

Para Sandes (2009, p.18) “a leitura é uma base na formação do cidadão cego, pois permitem que esse se forme na sociedade como um sujeito pensante que conhece e questiona”.

Em nosso entendimento, esses documentos são resultado de ações influenciadas pela demanda de minorias de grupos específicos organizados, cujas articulações políticas fazendo com que seus direitos sejam garantidos. No entanto, estas articulações muitas vezes costumam representar disputas isoladas e, portanto, diversas. Para Silva (2015, p.80) “o Estado apenas respondeu às pressões da categoria, que está cada vez mais organizada, no entanto, ainda não houve a formação de um sistema determinado e estruturado nacionalmente, que atenda integralmente as necessidades das PCD”.

Em 2003 o MEC implementa o Programa Educação inclusiva a fim de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em “sistemas educacionais inclusivos” (grifo nosso) por meio da formação de gestores e educadores a fim de garantir o direito de acesso de “todos” (grifo nosso) a escolarização (BRASIL, 2014b).

O acesso ao programa dá-se através das secretarias de educação dos municípios polos que apresentam suas demandas através do PAR¹² e plano de trabalho que atenderão os municípios de abrangência através do seu processo de formação. Segundo o documento “relação dos municípios polos e respectivas abrangências” Teófilo Otoni figura como polo de outros 42 municípios distribuídos entre os vales do Jequitinhonha e Mucuri (BRASIL, 2018b).

¹¹ O sistema *Braille* foi criado oficialmente no ano de 1825, na França por *Louis Braille* que perdeu a visão precocemente aos cinco anos de idade e aos dez, por meio de uma bolsa de estudos no Instituto Real de Jovens Cegos de Paris fundado por *Valentin Haüy*, a fim de combater o preconceito e a desigualdade com os cegos da época. Inspirado no sistema de comunicação de pontos em alto relevo do capitão do exército Frances *Charles Barbier*, escrita noturna, que depois de aperfeiçoado, foi reduzido para apenas seis pontos, que podia compô-los em 63 combinações (BIRCH, 1990).

¹² Programa de ações articuladas – PAR é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094 fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e consiste na oferta de instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional.

Na análise da legislação reguladora, identificamos tratar-se do Programa de Educação Tutorial – PET instituído oficialmente pela Lei 11.180/2005, a mesma lei que autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para todos – PROUNI (BRASIL, 2005a), consistindo numa ação genérica de inclusão social.

No que concerne ao Ensino Superior, neste mesmo ano de 2003, é sancionada a Portaria MEC nº 3.284/2003, a fim de assegurar as pessoas com deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior. Assim, a autorização, o reconhecimento e o credenciamento de IES fica condicionado às condições de oferta dos cursos conforme as normas em vigor e requisitos de acessibilidade (definidos pela SESU com apoio da SECADI) de pessoas portadoras de necessidades especiais (BRASIL, 2003).

Segundo Santos e Hostins (2015, p.196) “esse documento assinala a necessidade de assegurar acesso aos equipamentos, instalações para os “portadores de deficiência física e sensorial” e com mobilidade reduzida” (grifo do autor), no entanto, ainda trata de um público específico da educação especial; no caso, as pessoas com deficiência física ou sensorial.

Para nossa inquietação, a ausência de um texto com viés pedagógico que priorize o modo de aprendizagem da PCD, bem como a capacitação dos docentes envolvidos no processo, garantindo sua permanência conforme instruído no Aviso Circular nº 277 de 08 de maio de 1996, compromete os objetivos da política.

Com a finalidade de impulsionar a inclusão educacional e social, o governo federal regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 por meio do Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 que estabeleceu as normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

De acordo com Inclusão (2008) é nesse contexto e com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos, que é desenvolvido o Programa Brasil Acessível, pelo Ministério das Cidades.

Para Santos e Hostins (2015, p.196) esse decreto abrange todos os estabelecimentos de ensino, em todos os níveis, públicos e, ou, privados que deverão proporcionar a PCD condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos.

É preciso destacar o papel do Ministério Público Federal, que nessa mesma época publica o documento *O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, objetivando disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão,

reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Segundo Brasil (2004a) o documento trata-se de um referencial com uma análise da legislação pertinente à educação especial e contém orientações pedagógicas que discutem a prática dos educadores. Segundo os autores, “são considerações que traduzem os paradigmas atuais e defendem o acesso universal à escolaridade básica através da transformação da escola em um ambiente de convivência respeitosa, enriquecedora e livre de qualquer discriminação”.

Com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006 fica estabelecido que os Estados-Partes assegurem um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Para a concepção de um documento macro das políticas fortes com apoio de instituições internacionais e governos federais faz dessa convenção um marco na história das políticas de inclusão.

A definição da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é resultado dos compromissos assumidos pelo país nessa convenção (INCLUSÃO, 2008) (BRASIL, 2007). No entanto, segundo Santos e Hostins (2015, p.196) o investimento em programas e projetos voltados para essa demanda pelo Brasil, dá-se por meio do documento proveniente da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, organizado pela ONU em 30 de março de 2007.

Este documento inicialmente facultativo, no ano de 2008 foi transformado em emenda constitucional no Brasil. Na perspectiva inclusiva no ensino superior, destaca-se o item 5 do art. 24 da Convenção promulgada pelo Decreto 6.949/2009:

[...] 5) Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações Razoáveis para pessoas com deficiência [...] (BRASIL, 2009).

Entendemos que finalmente, o ensino superior foi definido como uma prioridade de um programa tão extenso dentro de um plano com o desafio de alcançar as múltiplas culturas e segmentos sociais de um país com dimensões continentais de múltiplas formações.

Neste contexto, em 2007, simultâneo a promulgação do Decreto 6.094, foi lançado oficialmente o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (SAVIANI, 2007). Um plano centrado na formação de docentes para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso

à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (INCLUSÃO, 2008, p.12).

De acordo com Saviani (2007, p.1236):

No que se refere à educação superior, o Plano inscreve cinco ações: “FIES-PROUNI”, que pretende facilitar o acesso ao crédito educativo e estender o prazo de ressarcimento, além de permitir o parcelamento de débitos fiscais e previdenciários às instituições que aderirem ao PROUNI; “Pós-doutorado”, destinado a reter no país pessoal qualificado em nível de doutorado, evitando a chamada “fuga de cérebros”; “Professor Equivalente”, que visa facilitar a contratação de professores para as universidades federais; “Educação Superior”, cuja meta é duplicar, em dez anos, o número de vagas nas universidades federais; e o “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”, que visa ampliar o acesso de pessoas portadoras de deficiências a todos os espaços e atividades das instituições federais de ensino superior.

Na visão do autor, o que se define como plano corresponde muito mais a um programa de metas com um conjunto de 30 ações de natureza, características e alcance distintos entre si.

Para Santos e Hostins (2015, p.196) “esse documento trata da formação de professores para a educação especial, o que caracteriza certa preocupação com a prática, principalmente para a implantação das salas com recursos multifuncionais”.

Ou seja, mais uma vez, as ações voltadas ao ensino superior depreendem da interpretação do texto legal causando certa subjetividade, excetuando-se a educação básica.

Em 2014, onze anos depois, temos um novo Plano Nacional de Educação. A Lei 13.005 institui o Plano Nacional de Educação – PNE – determinando que Estados, Distrito Federal e Municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (infantil, básico e superior) (BRASIL, 2014); a serem executados nos próximos dez anos (BRASIL, 2014b).

De acordo com Brasil (2014c):

a busca pela equidade e pela qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos. Vivemos atualmente um momento fecundo de possibilidades, com bases legais mais avançadas e com a mobilização estratégica dos setores públicos e de atores sociais importantes neste cenário. É possível realizar um bom trabalho de alinhamento dos planos de educação para fazermos deste próximo decênio um virtuoso marco no destino do nosso País.

Na redação dada pelos legisladores, reconhece-se a necessidade de articulação entre a União, os Estados e os Municípios. Outra constatação é a importância do

envolvimento dos atores sociais, visto que muitas das metas e objetivos elencados neste plano são resultados das constantes lutas das classes minoritárias como já identificamos neste trabalho, apoiado por outros autores/as.

Dentre as metas deste plano, destacamos a de número doze, que menciona claramente a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil em seu plano de estratégias, fazendo, inclusive, menção a desigualdades étnico-raciais, egressos de escolas públicas, afrodescendentes, indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014c).

Para Silva (2015, p.77)

“iniciativas de inclusão das diferentes classes tem sido criadas, como o Financiamento Estudantil – FIES, reserva de cota para ingresso nas Universidades, ou o Programa Universidade para Todos – PROUNI, entre outros, mas são limitadas (*sic*) e focalizadas”.

Segundo Wainer e Melguizo (2017, p.3)

Há três famílias de ações de inclusão no ensino superior. (1) política de cotas, ou política de ação afirmativa, que reserva vagas de Instituições de Ensino Superior para estudantes de grupos desprivilegiados (seja por critério de raça ou social). (2) política de bolsas para estudantes de grupos desprivilegiados, e (3) política de empréstimo para o pagamento das mensalidades em IES pagas.

Dentre as ações propostas para inclusão no ensino superior, a política de quotas prevê a destinação de vagas para estudantes de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e; a partir da Lei 13.409/2016, pessoas com deficiência (BRASIL, 2016).

A seleção dos estudantes da maioria das IFES ocorre por meio do Sistema de Seleção Unificada – SiSU (inclusive dos campi da UFVJM) de modo que o postulante declara, no ato da inscrição, sua renda, origem escolar (rede pública ou privada) e informações étnico-sociais estando obrigado a comprovação no caso de aprovação dentro da reserva de vagas.

O instrumento bolsa de estudos é comum no universo das IES privadas. Utilizado para conferir ao estudante carente um benefício que na maioria das vezes se configura por um desconto ou isenção da mensalidade, condicionado a rendimento e produção acadêmica. Iniciativas privadas como bolsa-empresa também são outro tipo de oportunidade, assim como os programas de bolsa oferecidos por universidades comunitárias¹³. Dentre os programas de concessão de bolsas e auxílio o com maior visibilidade é o PROUNI que concede ao estudante

¹³ Reguladas pela Lei 12.881/2003 as Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES são instituições privadas sem fins lucrativos cuja característica principal é a oferta de serviços gratuitos a população (BRASIL, 2013).

bolsas parciais e integrais nas IES privadas. Seus critérios são a renda familiar do estudante e a nota do ENEM (BRASIL, 2005).

Nas IFES são oferecidos programas federais de bolsa e auxílio para custeio como o bolsa permanência e as bolsas vinculadas a institutos e fundações (CAPES, FAPEMIG, FUNDAEPE, CNPq, etc.).

Das políticas de empréstimo para o pagamento das mensalidades em IES particulares, o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES é um programa do Ministério da Educação – MEC, destinado aos estudantes dos cursos superiores das IES particulares que tenham apresentado avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC (BRASIL, 2001a).

A Lei 13.409/2016 alterou a Lei 12.711/2012 que embora se apresentou como um marco fundamental para as políticas de cotas (facultados às ações isoladas de algumas instituições públicas de ensino superior, que reservavam um percentual mínimo de suas vagas para PCD), não entendemos porque, essa classe não foi contemplada já na primeira edição da lei?

Antes dessa medida, o que se via de mais concreto em relação a PCD no ensino superior era o programa INCLUIR, criado em 2005 e implementado até 2011 por meio de apresentação de projetos pelas IFES de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade para eliminação das barreiras físicas, pedagógicas, de comunicações e informações, de ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos. A partir de 2012, os projetos passaram a ser apoiados com aporte de recurso financeiro (BRASIL, 2013a).

De acordo com a Secretaria de Educação Superior – SESu do MEC o apoio aos projetos cuja previsão orçamentária se estructurem com base nos seguintes eixos:

a) infra-estrutura (*sic*)

Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES são concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal.

b) currículo, comunicação e informação

A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras.

c) programas de extensão

A participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos e todas, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva.

d) programas de pesquisa

O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência, quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana,

compreendendo a condição de deficiência como característica individual. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva (BRASIL, 2013a, p.11).

Segundo a mesma secretaria, No período de 2005 a 2010, os editais, contemplaram as seguintes ações de acessibilidade:

- a) Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento na instituição;
- b) Adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual;
- c) Aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e demais recursos de tecnologia assistiva;
- d) Formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens (BRASIL, 2013a).

Numa Análise ainda que superficial das medidas, compreendemos que no programa Incluir as ações inclusivas a serem implementadas, embora restritas às PCD com limitações auditivas, visuais e, ou, físicas, estão convencionadas no edital de seleção de propostas de criação, reestruturação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade. Sejam estas ações gerais e específicas, a participação no programa está condicionada a adesão, cumprimento dos prazos e prestação de contas.

Enquanto que a Lei 13.409/2016 apenas altera os art. 3º, 5º e 7º da Lei 12.711/2012 incluindo a expressão “e por pessoas com deficiência” (grifo nosso) e que, além da proporção aritmética a ser determinada segundo o último censo, não esclarece, por exemplo, questões como adequação arquitetônica, equipamentos necessários, capacitação profissional, bem como o custeio e financiamento destas ações.

4.2.3 Dos programas nacionais de inclusão

Durante muito tempo, a educação inclusiva esteve associada essencialmente aos níveis de ensino da educação básica. Um cenário construído a partir do entendimento restrito da legislação dada pela Carta Magna do país que prescreve no seu artigo 208, inciso III, que entre as atribuições do Estado, isto é, do Poder Público, o “atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). A garantia do Estado brasileiro de educar a todos, sem qualquer discriminação ou exclusão social e o acesso ao ensino fundamental, para os estudantes, em idade escolar, sejam normais ou especiais, passa a ser, a partir de 1988, um direito público.

O recente alargamento da escolaridade obrigatória, à utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação e ao regime de contingente especial de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência física ou sensorial, o

ensino superior torna-se cada vez mais acessível a pessoas com necessidades educativas especiais (NEE). (ANTUNES *et al.*, 2013).

Em razão do aumento de ingresso de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), motivados por uma evolução gradual das políticas de inclusão no ensino superior, cabe a universidade contemporânea um exercício desafiador sobre o processo de inclusão, no sentido de responder eficazmente às necessidades individuais dos estudantes, a fim de garantir-lhes além do acesso, igualmente sucesso educativo em relação aos demais estudantes. O que em tese tende a equaliza o ensino superior na expressão “educação para todos” conferindo-lhe a concepção de tamanho único.

Chauí (2001) provoca-nos quanto a relação da universidade com a sociedade e conclui como pressuposto que a universidade teria alguma realidade extra-social e política. Neste aspecto, a educação inclusiva transcende o limiar das limitações físicas, visuais, auditivas e mentais; para superar questões étnicas, sociais e econômicas determinando assim, uma nova concepção de inclusão no que se refere ao ensino superior. Deste ponto em diante, faz-se necessário pensar a inclusão dos deficientes e também do negro, índio, pobre, idoso, estrangeiro, etc.

A fim de compreender a exclusão social Ferreira (2012) nos adverte quanto necessidade de observar o mundo e concentrar nas especificidades da realidade brasileira:

“para a compreensão da exclusão social, é necessário fazer uma análise ampla sobre a realidade mundial, para que se possa compreender as especificidades da realidade brasileira, tentando investigar esse fenômeno numa perspectiva histórica, cultural e política. Por isso, é importante considerar as políticas governamentais mundiais e as nacionais e sua interdependência, considerando, igualmente, os modelos e as estruturas econômicas que podem gerar desigualdades e, conseqüentemente, a exclusão”. (FERREIRA, 2012).

Este exercício, de fato nos faz ampliar nossa percepção de inclusão a uma dimensão mais abrangente em tempos de uma sociedade cada vez mais diversificada e consciente da ocupação equânime de seus espaços. Índios, Negros, brancos, homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, deficientes (eficientes), ricos, pobres, enfim; uma sociedade com tantas faces e proclamada democrática exigirá o emprego *stricto* de igualdade, excepcionalmente no que concerne a inclusão.

Esse exercício de caráter mais genérico nos faz compreender que não há como conceber educação inclusiva dissociada de inclusão social. Ou seja, para oferecer educação inclusiva, precisamos de fato, olhar atentamente para as muitas particularidades da sociedade e instrumentalizar nossas instituições de ensino, especialmente as de ensino superior, com recursos humanos, materiais e estruturais capazes de atender igualmente essa diversidade social.

De acordo com a LDBEN, o ensino superior, como premissa clássica, encerra o ciclo educacional e garante formação profissional ao educando, que em tese, retornará à sociedade o investimento de anos de educação com o exercício de sua profissão. Pois bem, ancorado nessa premissa que confere ao ensino superior, a função clássica mais antiga, e em particular das universidades, de preparar as lideranças para de um país (CASTRO, 2001) é que se discute a ampliação do acesso ao ensino superior de modo socialmente inclusivo.

Expressão como “as crianças são o futuro da nossa nação” inspiram-nos sócio e culturalmente a “ensinar” às crianças um legado cuja herança constitui-se numa nação moldada à luz de normas e princípios éticos que fazem da educação um dos principais instrumentos de garantia de crescimento e desenvolvimento econômico, social e cultural. Uma responsabilidade intangível para os “pequenos” e ainda maior para a educação.

Um crédito certificado pela Constituição Federal que dedicou um capítulo inteiro à “educação, cultura e desporto” e dentre suas muitas premissas, o artigo 208 deixa claro a preocupação com a educação infantil ao tornar obrigatória e gratuita a educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos com progressiva universalização do ensino médio gratuito, atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência na rede regular de ensino e garantia de creches e pré escola às crianças até 5 (cinco) anos. (art. 208 CF/1988).

Outros artigos vão tratar das garantias do ensino fundamental e médio, bem como do financiamento e responsabilidades, no entanto, apenas o art. 207 versa sobre o ensino superior quando da referencia às universidades:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (EC no 11/96)

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

De acordo com Valle (2008, p. 94)

“essa questão da autonomia universitária é um discurso muito vazio, que as discussões sobre a reforma do ensino superior estão tentando organizar, pois na Constituição Federal é apenas um artigo pequenino de uma linha e meia ou duas linhas, que fala de autonomia”.

Em matéria de garantias sob aspectos de um pensamento socialmente inclusivo, esperava-se que tal limitação pudesse ser corrigida na LDBEN/1996, no entanto, parece evidente que o ensino superior fora relegado a um status secundário, cuja oferta estaria condicionada a capacidade individual e as prioridades constitucionais e legais como estabelecido no item V do artigo 4º e parágrafo segundo do artigo 5º (LDBEN/1996):

[...] V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

[...] §2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar, o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

Para Luckesi *et al* (2007, p. 36)

“as funções da universidade existentes no Brasil, mesmo após a dita independência política, continuam a ser de absorção, aplicação e difusão do saber humano, fruto da atividade intelectual dos grandes centros técnico-científicos das nações desenvolvidas”.

No entanto, o autor entende que a universidade brasileira precisaria propor uma nova postura, assumindo a formação de uma personalidade própria em diálogo, de igual para igual, com os demais centros do saber e da cultura sem perder de vista o que será necessário reelaborar. (LUCKESI *et al*, 2007). No Brasil, a forma de ingresso no ensino superior ocorria tradicionalmente através do exame vestibular realizado, anualmente nas instituições de ensino superior, públicas ou privadas, cujas administrações estabeleciam o número de vagas para cada curso. (SOARES, 2002).

O exame vestibular consistia de provas com questões avaliativas das disciplinas cursadas no ensino médio, além de uma prova de idioma estrangeiro e outra de redação. Um modelo que embora tivesse o propósito de nivelar os concorrentes a uma média objetiva e isonômica era reconhecido pela discrepância promovida pelo desequilíbrio do ensino médio e da ausência de marcos inclusivos, ainda que excepcionalmente em relação aos deficientes.

Para ingressar num curso superior o estudante deve haver concluído a educação secundária e ser aprovado no exame vestibular ou haver sido aprovado em processo de seleção estabelecido pela instituição na qual pretende realizar seus estudos. (SOARES, 2002, p. 107).

O MEC instituiu em 28 de maio de 1998 através da Portaria Ministerial nº 438 o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – objetivando avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, concluintes ou em fase de conclusão, tornando-se também, critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos – ProUni. (BRASIL, 1998).

Foi somente em 2005, quando os resultados do exame passaram a ser critério para a distribuição de benefícios do Programa Universidade para Todos (ProUni), lançado naquele ano, que o Enem ganhou verdadeiro impulso. As inscrições saltaram de cerca de 1,5 milhão, no ano anterior, para 3 milhões. Desde então, muitas universidades passaram a utilizar a nota do Enem em seus processos vestibulares, o que foi visto como uma forma de democratizar o acesso à educação superior no Brasil. (KOCHEN, 2009).

O autor ainda afirma que a receptividade a esse sistema tem sido maior nas escolas privadas. Muitas oferecem ao aluno a possibilidade de utilizar a nota do Enem, em vez

de fazer uma prova vestibular. Já as universidades públicas, no entanto, demonstram certa resistência à avaliação do Enem. (KOCHEN, 2009).

No entanto, a partir de 2015, este cenário modificou-se significativamente, já que das 63 universidades federais do Brasil, apenas cinco não utilizaram o Sistema de Seleção Unificada (SiSu) para a escolha de seus estudantes. Em 2017, as Universidades e Institutos Federais Brasileiros que lançaram vagas referentes ao SiSu totalizavam 96 instituições. Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. (MEC, 2017).

O vestibular tradicional, especialmente nas IES particulares, sofreu algumas modificações tendo, inclusive, transformando-se em práticas mais flexíveis uma vez que a maioria das vagas dos cursos passaram a ser preenchidos pela classificação do ENEM que além de franquear aos concluintes do ensino médio o acesso ao ensino superior, assegurou às IES do setor privado o direito de concessão dos principais programas de financiamento de cursos superiores do país.

A seguir, apresentamos no quadro 2 com as principais oportunidades de ingresso ofertadas pelas IES no Brasil e suas características principais.

Quadro 2: Tipos de Exame de Seleção do Ensino Superior no Brasil

TIPO DE EXAME	DESCRIÇÃO
Vestibular Agendado	Nesse modo de entrada, o candidato preenche um cadastro e agenda um dia para ir até a IES para fazer uma prova. Dependendo do desempenho e da existência de vaga, o estudante já pode fazer a matrícula.
Vestibular tradicional	Grande parte das IES costumam oferecer um processo seletivo próprio, em que os candidatos que fizeram as maiores pontuações são selecionados. Cada faculdade ou unidade, define os seus critérios que poderá conter até duas fases, sendo a primeira objetiva e a segunda, com exame discursivo que cobra conhecimento sobre os conteúdos propostos no manual do candidato.
Vestibular continuado ou seriado	Esse critério de seleção analisa os estudantes durante o ensino médio por meio de provas que são aplicadas ao final de cada um dos três anos, abordando conteúdos previstos.
Enem	O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) foi criado em 1998 com o objetivo de diagnosticar a qualidade do ensino médio no país. Em 2009, o exame ganhou uma nova função: selecionar ingressantes nos cursos superiores de faculdades e

Fonte: Elaborado pelo autor

Em 11 de outubro de 2012 o governo brasileiro regulamentou através do Decreto 7.824 a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 institucionalizando o Sistema de seleção Unificada – SiSu – para ingresso nas universidades e instituições de ensino técnico nível médio federais. Questões como reserva de vagas para estudantes advindos do ensino médio

das escolas públicas, equidade entre índios, pardos e negros, e aqueles menos favorecidos socioeconomicamente. (BRASIL, 2012).

Desta forma, o SiSu parece equalizar os elementos da oferta x demanda dos cursos, a partir do momento em que centraliza em um banco de dados estatal todas as informações dos candidatos que serão segregados conforme os preceitos da referida portaria evidenciando uma iminente e modesta preocupação do governo federal em garantir políticas de inclusão social.

A implementação do SiSu trouxe considerável contribuição no processo inclusivo; cursos antes julgados inaccessíveis para muitos dos estudantes do ensino médio como a maioria das engenharias e especialmente os cursos de medicina por todo país, passaram a contar com a presença cada vez mais crescente de estudantes advindos direto do ensino médio de escolas públicas e em alguns casos, sem a obrigatoriedade do “cursinho” pré-vestibular (ou pré Enem).

Em um clássico exemplo desta ocorrência, a Universidade Federal do Pampa (Unipampa) divulgou em Janeiro de 2017 que os candidatos ao curso de Medicina contaram naquela edição do SiSu, com o Instrumento de Inclusão Regional, que consistia em um acréscimo de 20% na nota final do concorrente no Enem de 2016. Inicialmente, o instrumento era válido para candidatos de 16 municípios, no entanto, o acréscimo foi ampliado e passou a abranger 44 municípios do Rio Grande do Sul.

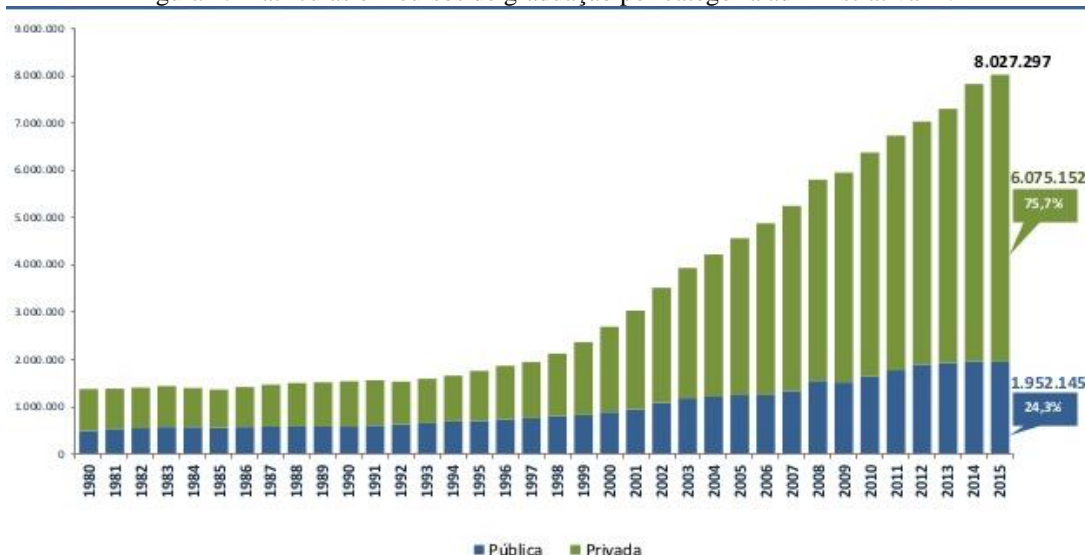
No ano de 2017 foram ofertadas 238 mil vagas em 131 instituições de ensino superior, entre universidades federais, universidades estaduais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia, participantes do SiSu. (GUIA DO ESDUDANTE, 2017).

O ensino superior e a consequente oportunidade de formação profissional passou a integrar as expectativas de uma massa crescente de concluintes do ensino médio, especialmente nas IES federais que representam educação gratuita e de qualidade. Uma realidade antes tão distante e de ora em diante, a depender exclusiva e indistintamente, do desempenho do candidato em um exame valido em todo território nacional. Um inegável avanço em direção a inclusão.

Quanto as universidades particulares, garantido o acesso, o problema seguinte seria garantir a permanência, visto que as mensalidades dos cursos de graduação acabam por provocar uma espécie sistêmica e automática de exclusão daqueles menos favorecidos economicamente, restringindo o ensino superior a um número reduzido de estudantes.

De acordo com o INEP (2016) em 2015 os cursos de graduação superaram a marca histórica de 8 milhões de estudantes matriculados, dos quais 75,7% em IES privadas como se pode confirmar na figura 1.

Figura 1: Matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa INEP



Fonte: Censo de Educação Superior (INEP, 2016).

De acordo com o senso, de cada 4 estudantes de graduação, 3 estudam em instituições privadas. Essa proporção pode ser creditada a existência de programas de financiamento para a educação superior como o FIES e o ProUni se consideramos sua evolução nos últimos sete anos do intervalo 2009-2015, especialmente os últimos dois anos, em que o FIES passou a representar quase 50% das matrículas na rede privada com financiamento estudantil e mais de 20% do total de matriculados no ensino superior, conforme pode se verifica na tabela 2 e figura 2.

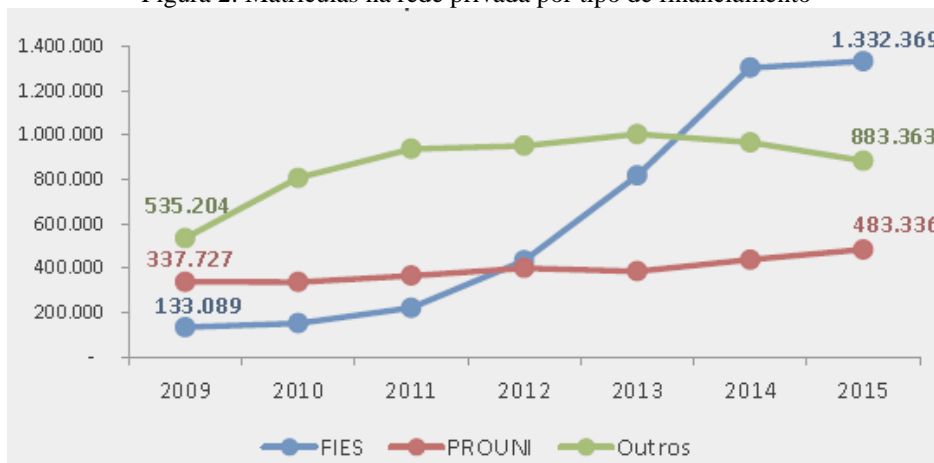
Tabela 2: Matrículas com financiamento estudantil em cursos de graduação

Ano	Matrícula na rede privada				
	Total	Com financiamento estudantil			
		Total	FIES	PROUNI	Outros
2009	4.460.683	1.006.020	122.089	337.727	535.204
2010	4.764.062	1.294.887	151.035	337.185	806.667
2011	4.991.898	1.523.520	220.603	365.782	937.135
2012	5.160.266	1.785.246	434.000	399.507	951.739
2013	5.389.948	2.206.263	817.081	385.427	1.033.755
2014	5.878.199	2.707.330	1.303.202	437.786	966.342
2015	6.080.989	2.699.068	1.332.369	483.336	883.363

Fonte: Adaptado pelo autor de Censo de Educação Superior (INEP, 2016).

Nos últimos dois anos do intervalo, enquanto reduziu-se o número de ingressantes pelo ProUni em aproximadamente 8,5% o número de ingressantes pelo FIES continuou crescente aumentando 2,23% em relação ao ano anterior.

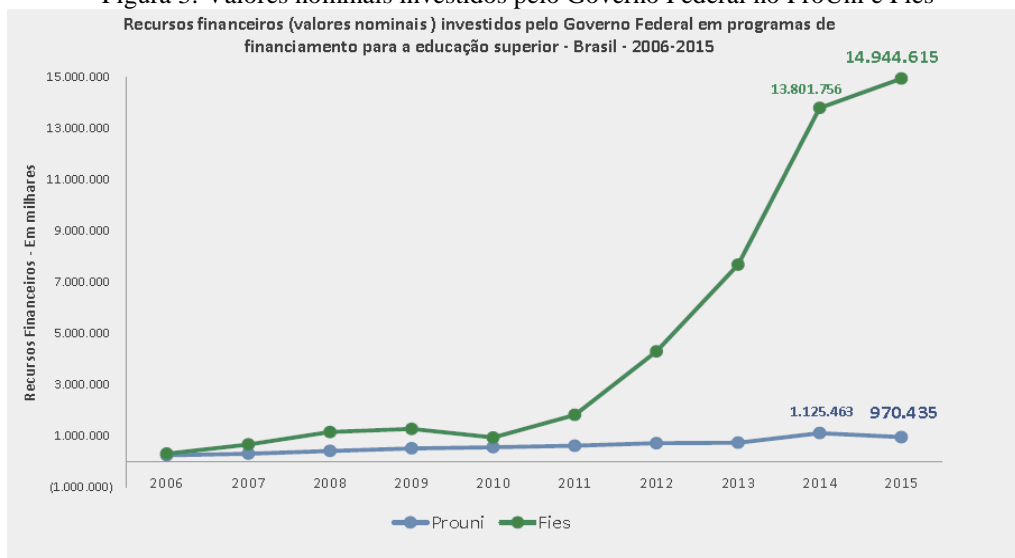
Figura 2: Matrículas na rede privada por tipo de financiamento



Fonte: Censo de Educação Superior (INEP, 2016).

Só em 2015 o governo federal investiu quase R\$ 15 milhões no programa de financiamento para educação superior FIES conforme Figura 3.

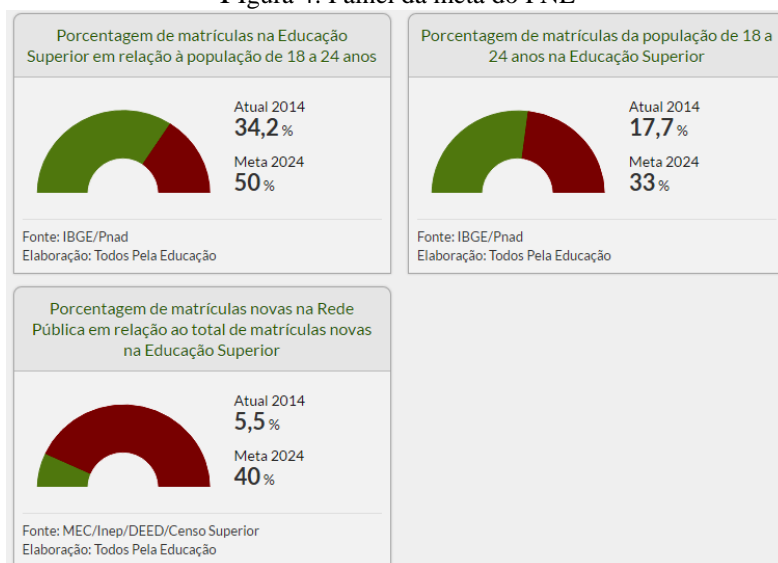
Figura 3: Valores nominais investidos pelo Governo Federal no ProUni e Fies



Fonte: INEP/Censo de Educação Superior

De acordo com o observatório do Plano Nacional de Educação – PNE – expandir o acesso ao Ensino Superior é um grande desafio para aumentar a escolaridade média da população PNE (2017). A meta, apresentada na figura 4, consiste na elevação da taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. Isso requer o desenvolvimento de algumas medidas como a promoção da interiorização das instituições, com aumento do número de vagas e a criação de mecanismos de inclusão de populações marginalizadas.

Figura 4: Painel da meta do PNE



Fonte: Censo de Educação Superior (INEP, 2016)

Em matéria de educação inclusiva no ensino superior, estes esforços podem representar não somente o ingresso, mas também a permanência de jovens e adultos na universidade, o que certamente contribui para a redução ou ao menos estagnação dos indicadores de evasão. Programas como o FIES, ProUni, Prolind e Incluir representam para o governo federal inclusão com mérito e transparência, com significativa mudança no panorama do acesso e da permanência na educação superior além de explícita democratização do acesso.

- **PROUNI**

De acordo com Brasil (2006, p. 30) “o programa Universidade para Todos – ProUni – é o maior programa de bolsas de estudo da história da educação brasileira”.

Tem como objetivo acelerar a inclusão dos jovens no ensino superior, por meio da concessão de bolsas de estudo integrais e parciais de 50% a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. As instituições participantes recebem isenção de tributos federais (PIS, COFINS, IRPJ e CSLL), como contrapartida por sua adesão voluntária ao programa. (BRASIL, 2006, p. 30)

Com o propósito de ampliação do acesso ao Ensino Superior, o governo federal criou através da Lei nº. 11.096 de 13 de janeiro de 2005 o – ProUni – Programa Universidade para Todos (BRASIL, 2005) que tem como finalidade, a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais (50% e 25%) a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, que passam então, a contar com a isenção de alguns tributos ao aderirem ao Programa.

Esse programa de concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de instituições privadas de ensino superior, em troca de renúncia fiscal, surge acompanhado pela retórica de justiça social e de inclusão das camadas sociais menos

favorecidas, cujo principal indicador é o baixo percentual de estudantes com idade entre 18 e 24 anos frequentando o ensino superior. (ALMEIDA, 2006).

Em aspectos fiscais, o autor ainda esclarece a justificativa do MEC para implantação do programa como sendo uma forma de criar novas vagas no ensino superior **para cotista** (grifo nosso) sem nenhum investimento adicional por parte do governo, pois a renúncia fiscal correspondente a R\$ 50 milhões, seria muito inferior ao montante para gerar o mesmo número de vagas em IES públicas, estimado em R\$ 350 milhões. (ALMEIDA, 2006).

De acordo com Amaral e Oliveira (2011) “desde sua criação até o processo seletivo do primeiro semestre de 2011, mais de um milhão e duzentas mil bolsas foram oferecidas, sendo que 70% dos candidatos foram contemplados com bolsas integrais”.

O número de bolsas ofertadas por cada instituição e cada curso é definido por lei, sendo calculado com base no número de estudantes pagantes e no faturamento de cada curso e instituição. Ao aderir ao ProUni, a instituição é obrigada a oferecer os mesmos percentuais de bolsas em todos os seus cursos, turnos e habilitações. O programa reforça a política de cotas do governo federal, reservando em cada instituição e curso um percentual de bolsas igual àquele de cidadãos autodeclarados negros, pardos ou índios em cada unidade da federação, segundo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2006, p. 30).

Para ter acesso ao benefício os egressos do ensino médio da rede pública ou de escolas particulares devem enquadrar-se no perfil “baixa renda familiar”, ou seja, renda per capita de até 1,5 salários mínimos para a bolsa integral e até três salários mínimos per capita para bolsas parciais.

O bolsista integral ProUni dos cursos presenciais com no mínimo seis semestres de duração e pelo menos 6 horas diárias de aula, selecionado através do ENEM, contam ainda com a ação de incentivo denominada “Bolsa Permanência” que consiste em um benefício mensal que em 2017, de acordo com o portal PBP¹⁴, corresponde ao valor de R\$ 400.

A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Seu valor, estabelecido pelo Ministério da Educação, é equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica, atualmente de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). Para os estudantes indígenas e quilombolas, será garantido um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal. Ademais, os estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores também farão jus a bolsa de permanência durante os períodos de atividades pedagógicas formativas na IFES, a bolsa de permanência até o limite máximo de seis meses. (BRASIL, 2017b).

¹⁴ O portal oficial <http://permanencia.mec.gov.br/> é um serviço desenvolvido pelo DTI – MEC para esclarecer as dúvidas e orientar quanto ao acesso ao Programa Bolsa Permanência.

Complementar a esta ação, os bolsistas parciais do ProUni podem financiar 25% do valor da mensalidade ou ainda receber uma complementação da mesma ordem por meio de parcerias entre o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação, participando de programas voltados prioritariamente para a educação básica.

- *FIES*

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) é um programa do Ministério da Educação, destinado a financiar a graduação no ensino superior de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com os custos de sua formação. De acordo com Brasil (2006) é um importante mecanismo para a democratização do acesso à educação de qualidade, propiciando ao maior número possível de estudantes a conclusão do ensino superior.

Para que sejam beneficiários do FIES, os estudantes devem estar regularmente matriculados em cursos de instituições não gratuitas cadastradas no programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. O programa financia 50% da mensalidade dos estudantes e, com o ProUni, passou a garantir também o financiamento de 25% do valor das mensalidades dos bolsistas parciais. Durante o curso superior o beneficiário se compromete a pagar juros trimestrais limitados ao valor de R\$ 50,00 que são abatidos do saldo devedor e, o valor financiado somente será pago após a conclusão do curso.

De acordo com as novas regras estabelecidas para o FIES¹⁵, os estudantes passaram a contar em seus financiamentos com taxa de juros anuais de 6,5% ao ano, prazo de carência de 18 (dezoito) meses e ainda com período de amortização de até 3 (três) vezes o tempo de permanência na condição de financiado. Também, sem prejuízo do prazo de amortização, as fases do financiamento foram reduzidas de 4 para 3, ou seja, excluiu-se a fase em que o estudante pagava nos primeiros 12 (doze) meses seguintes ao da conclusão do curso o valor correspondente à parcela paga à instituição de ensino. (BRASIL, 2017).

De conformidade com Brasil (2006, p. 34) “o FIES é, atualmente, um dos programas de governo que mais utiliza sistemas informatizados; assim, todas as operações do processo seletivo, a partir da adesão das IES, inscrição dos estudantes e divulgação dos resultados e entrevistas, são realizados *online*. Moura (2014), em sua análise, afirma que o número de inscritos cresceu consideravelmente desde a aprovação da Lei 12.202/2010, o que permite afirmar que o “novo FIES” traduziu-se como uma política pública efetiva de acesso ao ensino superior.

¹⁵ O portal oficial do FIES <http://sisfiesportal.mec.gov.br> trás todas as informações necessárias para compreensão do programa FIES, inclusive, todo o material normativo organizado no *link* “legislação”.

- *PROLIND*

A Constituição Federal brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2001, garantem às populações indígenas uma educação diferenciada e específica, o que significa que estas escolas devem ser geridas e ter suas aulas ministradas por professores indígenas, nas línguas indígenas, com conteúdo curricular voltado para os interesses das comunidades indígenas e que obedeçam a peculiaridade do seu calendário.

De acordo a divulgação de Brasil (2017a) no portal oficial do MEC¹⁶

O Prolind é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. O edital de convocação nº 3, de 24 de junho de 2008, estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas. (BRASIL, 2017a).

Integram o *rol* legislativo os pareceres 14/1999 e 10/2002 e a Resolução 03/1999; todos do Conselho Nacional de Educação¹⁷ (BRASIL, 1999) e ainda, o Decreto Presidencial nº 5.051 de 19 de abril de 2004 que promulgou a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (BRASIL, 2004).

Para Brasil (2006, p. 46) “o Brasil tem muitas caras. Mas esta é uma das facetas do país que o MEC tem que enfrentar, mais do que nunca, lidando com a diversidade e a especificidade”.

Duzentos e dez povos indígenas, cerca de 700 mil pessoas, falando 180 diferentes línguas, espalhados por regiões diversas, nem sempre de fácil acesso. A formação de professores indígenas que assumam o papel de pesquisadores de suas próprias culturas é condição indispensável para a preservação da identidade étnica. (...) segundo o Censo do IBGE de 2002 apenas 0,5% dessa população tem formação superior. (BRASIL, 2006, p. 46).

Já é possível constatar a existência de escolas indígenas de ensino fundamental e algumas de ensino médio em muitas aldeias do país, criando uma demanda de formação superior por parte dos professores indígenas. Demanda essa, atendida por 25 universidades em todo o país (vide quadro 3) através do sistema de quotas definido pelo governo, cujos objetivos consistem na criação de cursos de licenciatura específico para formação desses

¹⁶ Portal desenvolvido utilizando software livre que para acesso ao PROLIND, o usuário deverá acessar a opção “Busca no portal” no canto superior direito da tela e realizar a busca pela palavra-chave. Uma vez na página do PROLIND, será possível consultar todas as informações disponíveis sobre o programa, inclusive toda a legislação que o rege. O mesmo se aplica aos demais programas como PRONACAMPO, PET e UNIAFRO.

¹⁷ O atual Conselho Nacional de Educação-CNE, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/1995, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. Brasil (1995).

professores. Cursos estes, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo de temas indígenas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e das culturas dos povos indígenas. (BRASIL, 2006).

No que concerne a permanência de estudantes indígenas nas IES públicas, quer sejam federais e não federais, dependerão de projetos, que por sua vez, deverão possibilitar o desenvolvimento de ações de extensão universitária nas comunidades de origem dos estudantes indígenas.

Ainda de acordo com Brasil (2006, p. 47) “quatro instituições foram beneficiadas com programas de implantação e manutenção de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior”. O que gerou uma expectativa de formação de 880 professores indígenas pelas seguintes universidades: UFMG, UFRR, UEA e UNEMAT; envolvendo quinze povos indígenas, que são Caxixó, Krenak, Maxakali, Pankararu, Pataxó, Xacriabá, Xururu-Kariri, Kakixó, Makuxi, Wapichana, Tourepang, Ingarilo, Wai Wai, Yékuana e Ticunas.

Quadro 3: Relação de Universidades com reservas de quotas para indígenas

UNIVERSIDADES COM RESERVAS DE COTAS PARA INDÍGENAS	
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT)
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – 2006
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Universidade Federal do Pará (UFPA) – 2006
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – 2006
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Universidade Federal do ABC (UFABC) – 2006
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Universidade Federal Recôncavo da Bahia (UFRB)
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Universidade de Brasília (UNB)	Centro Universitário da Zona Oeste (UEZO/RJ)
Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)	Fundação Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC)
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)	Universidade Estadual do Amazonas (UEA)
Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Fonte: Adaptado pelo autor de Brasil (2006)

Das vinte e quatro IES listadas no quadro 3, o envolvimento de quatro instituições do Estado da Bahia podem refletir um processo inclusivo de efetiva interiorização do ensino superior, especialmente no que concerne a inclusão do indígena no processo de emancipação social.

Dos povos indígenas envolvidos, a tribo Maxakali que povoa a região Nordeste de Minas Gerais, tem registros significativos desta proposta inclusiva. Em seu processo de reconhecimento das realidades indígenas do Vale do Mucuri e região com discussão das violações de direitos destes povos originários, a UFVJM (Universidade Federal dos Vales do

Jequitinhonha e Mucuri) tem estreitado os laços com a comunidade Maxakali da Aldeia Verde com quem tem permutado experiências socialmente inclusivas, do ponto de vista educacional.

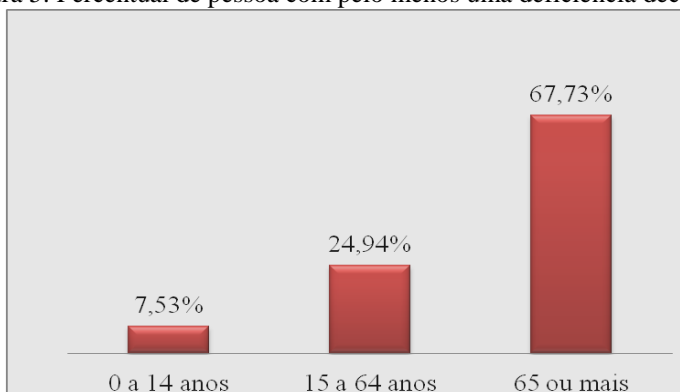
Falantes da língua Maxakali (tronco Macro Jê), os Tikmũ'ũn somam hoje cerca de 2.000 pessoas, vivendo em uma das menores porções de terra demarcadas no país (6.020 hectares, no total). Além de pequeno, o território encontra-se praticamente todo devastado, dominado por capim colônia, resultado de um longo histórico de expropriação e exploração das suas terras de ocupação tradicional. (ROMERO, 2015).

Instalada a 15 km do município de Ladainha, região Nordeste de Minas Gerais, a reserva indígena “Aldeia Verde” consiste num povoado com aproximadamente 400 nativos distribuídos entre 18 a 22 moradias, duas escolas, um posto de saúde (SESAI) e outras instalações de apoio utilizadas pela FUNAI e SESA. As escolas são utilizadas para as praticas de ensino da língua materna e cultura do povo e a introdução ao português; contam com uma professora que recebe capacitações na UFMG a fim de desenvolver a educação fundamental das crianças na linguagem e cultura própria, conforme garante a LDBEN/1996 e o PNE/2001: uma educação diferenciada e específica.

- *INCLUIR*

De acordo com dados do IBGE (2010) apresentado na figura 5, 24,94% da população brasileira é formada de pessoas com deficiência. Tratando de ambientes acadêmicos, embora tenha ocorrido um significativo aumento de matrículas em IES em função dos esforços de democratização do ensino e emancipação social, não se percebeu um salto quantitativo também em relação a presença de pessoas com deficiência.

Figura 5: Percentual de pessoa com pelo menos uma deficiência declarada



Fonte: BRASIL (2012)

No sentido de garantir acesso e eliminar a discriminação contra pessoas com deficiência nos *campi* universitários a Secretaria de Ensino Superior (SESu) MEC em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), ambas do MEC, após permanentes diálogos

com universidades especialistas e entidades representativas de pessoas com deficiência, lançou em 2005 o programa INCLUIR.

“A intenção é provocar a transformação educacional e cultural nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) por meio de ações inovadoras de acessibilidade aos ambientes e aos currículos, eliminando barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e nas comunicações, além de fomentar projetos para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na graduação e pós-graduação, por meio de atividades de caráter educativo, cultural, social, científico e tecnológico”. (BRASIL, 2006, p. 49).

Nem mais nem menos importante que as demais abordagens realizadas até aqui, a inclusão de deficientes no universo acadêmico, tem requerido atenção diferenciada desde 2006, quando o número de estabelecimentos de ensino que tiveram seus projetos aprovados dentro do Programa Incluir aumentou em mais de 100% em relação a 2005, de acordo com Brasil (2006, p. 50).

De acordo com Rocha e Miranda (2009, p.31)

“O ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais na universidade tem aumentado nos últimos anos, como apontam os dados estatísticos divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2005). Segundo seu último censo, realizado em 2005, as matrículas de estudantes com deficiência passaram de 2.155 para 6.022 em cinco anos. Se considerados os estudantes superdotados, os matriculados subiram de 2.173 para 6.328 e o aumento percentual foi de 191%.”

Dados do censo da educação superior realizado em 2015 dão conta de informar uma considerável evolução no intervalo 2009-2015, em que o percentual de matrícula na educação superior de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, saltou de 0,34% para 0,47% do total de matrículas no ensino superior como se pode verificar na tabela 3.

Tabela 3: Evolução de matrículas de PCD na educação superior 2009-2015

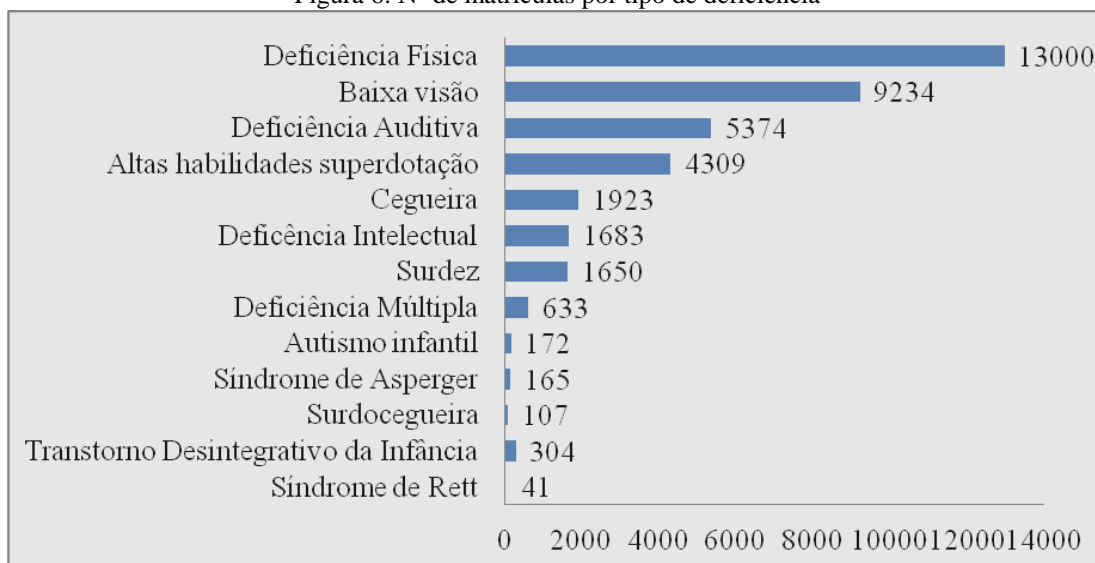
Ano	Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	%	Matrícula Total
2009	20.530	0,34	5.985.873
2010	19.869	0,31	6.407.733
2011	22.455	0,33	6.765.540
2012	26.663	0,38	7.058.084
2013	29.221	0,40	7.322.964
2014	33.475	0,43	7.839.765
2015	37.986	0,47	8.033.574

Fonte: Adaptado pelo autor de Censo de Educação Superior (INEP, 2016)

Há que se considerar ainda o crescimento de matrículas totais que se deu em mais de 34,2% no intervalo e, conseqüentemente, representou um acréscimo correspondente a mais de 17 mil estudantes especiais de matriculados. Torna-se ainda mais compreensível quando

estratificado conforme Figura 6, em que se é possível identificar o número de matrículas por tipo de deficiência no ensino superior.

Figura 6: N° de matrículas por tipo de deficiência



Fonte: Adaptado pelo autor de Censo de Educação Superior (INEP, 2016)

Comprovada a existência de estudantes com deficiência em seus quadros, as vinte e oito IES que tiveram seus projetos aprovados dentro do programa Incluir em 2006 receberam mais de 1,1 milhão de reais para garantir o acesso de estudantes com deficiências.

Os projetos financiados pelo SESu/MEC em 2005 e 2006 contemplam pelo menos um dos seguintes eixos – acessibilidade à comunicação de estudantes com deficiência, em todas as atividades acadêmicas; aquisição de equipamentos e materiais didáticos específicos destinados ao uso de estudantes com deficiência; aquisição e adaptação de mobiliário para acessibilidade de pessoas com deficiência nos diferentes ambientes da instituição; reforma das edificações para acessibilidade física dos estudantes com deficiência em todos os ambientes; formação profissional de professores e técnicos para atuar com estudantes com deficiência; e contratação de pessoal para os serviços de atendimento educacional especializado. Brasil (2006, p. 50).

Apesar desses esforços refletirem o momento de democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos é sabido que o desafio de uma educação inclusiva no ensino superior precisa evoluir qualitativamente, com ações mais específicas de promoção e estruturação física, didática, pedagógica e funcional das IES para o atendimento desta demanda percebida. A simples contratação de interprete de libras a que estão as universidades desde 23 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006), parece significar uma imposição legal do Estado sem ao menos verificar a efetiva necessidade deste profissional ou ainda, a existência de um plano pedagógico que o exija.

Ainda de acordo com Rocha e Miranda (2009, p.32)

“aspectos legislativos, como as normas apenas, não vão dar conta da demanda para o setor, é preciso políticas públicas dirigidas com investimentos na qualificação de

professores, e recursos tecnológicos, além da assistência estudantil nas universidades públicas em especial, para que se possa garantir a permanência desses estudantes”.

Outro direcionamento importante consiste no trabalho de reformulação da forma de ingresso realizado pelas IES convergindo para um processo que assegure igualdade de oportunidades de modo que o foco nas diferenças não represente uma fragmentação da comunidade acadêmica; afinal, para Santos (2001, p. 22) “A igualdade só existe quando há possibilidade de se compararem às coisas”.

Dentre as iniciativas do setor privado vale destacar o projeto de inclusão social baseado no auxílio dado por estudantes sem deficiência denominado programa “Próximos Passos” da UNASP que ganhou o prêmio “Banco Santander” em 2014. O projeto acadêmico é parte da tese de doutorado da professora Betânia Stange e consiste em aulas acadêmicas para os estudantes especiais direcionadas por tutores, fazendo com que o aluno especial tenha uma vivência intelectual e acadêmica no ambiente universitário do Unasp-EC. (UNASP, 2014).

Neste mesmo diapasão, no entanto, no universo do financiamento público, destaca-se a experiência do “Projeto UFC Inclui” que envolve ações para promover a inclusão e permanência de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Ceará. Financiado pelo MEC assim como outros 12 projetos aprovados pelo programa Incluir SESu/MEC/SESP em 2005, o UFC Inclui atua nos eixos pedagógico, arquitetônico e político-ideológico-cultural, com proposta de ações que vão desde a criação de Núcleo de Educação Inclusiva para estudantes com deficiência (NEI-AD), laboratório de informática educativa para estudantes com deficiência (LIE-AD), execução de adaptação de infraestrutura e a realização de ciclo de palestras, oficinas, shows, etc. (BRASIL, 2006).

Considerando a educação um dos principais motores do desenvolvimento e da integração do indivíduo na sociedade, a discussão do projeto político-pedagógico merece fundamentar sua construção conforme as necessidades sociais e culturais da população. Neste sentido, faz-se necessário que a educação se oriente para a pessoa, a cidadania e o trabalho, de modo que, o educando, reconhecido como sujeito do processo educativo, esteja apto ao domínio de conhecimentos e com as atitudes necessárias para participar do sistema político, bem como integrar-se no mercado de trabalho e desenvolver-se pessoal e socialmente.

A concepção do contexto inclusivo a que se vem abordando requer o reconhecimento de que o processo inclusivo da reconhecida emancipação social perpassa também pela revisão e adaptação dos projetos político pedagógicos das IES a fim de absorver as características específicas demandadas pelo processo inclusivo.

A partir da nova LDBEN, diversas iniciativas foram tomadas até a conclusão do PNE, que resultou em um grupo de metas a serem efetivadas ao longo da Década da Educação, estando a educação superior pautada em dois níveis, a saber: observações gerais sobre este nível de ensino no Brasil e os indicativos de políticas e concepções que vão desde a graduação, pós-graduação, avaliação, financiamento, currículo, etc.

No propósito do cumprimento de uma das metas propostas pelo PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação e as promessas de democratização do acesso à Educação Superior, foram criados, a partir da medida provisória nº 213 de 2004, o PROUNI – Programa Universidade Para Todos, instituído pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005 – e o REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, pelo decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. (BRASIL, 2007).

- *REUNI*

O REUNI se constitui em um programa de ampliação do acesso e permanência dos estudantes na Educação Superior, em instituições federais de ensino, no nível de graduação e, segundo o Decreto nº 6.096/2007, suas principais diretrizes são: “redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil”. (BRASIL, 2007).

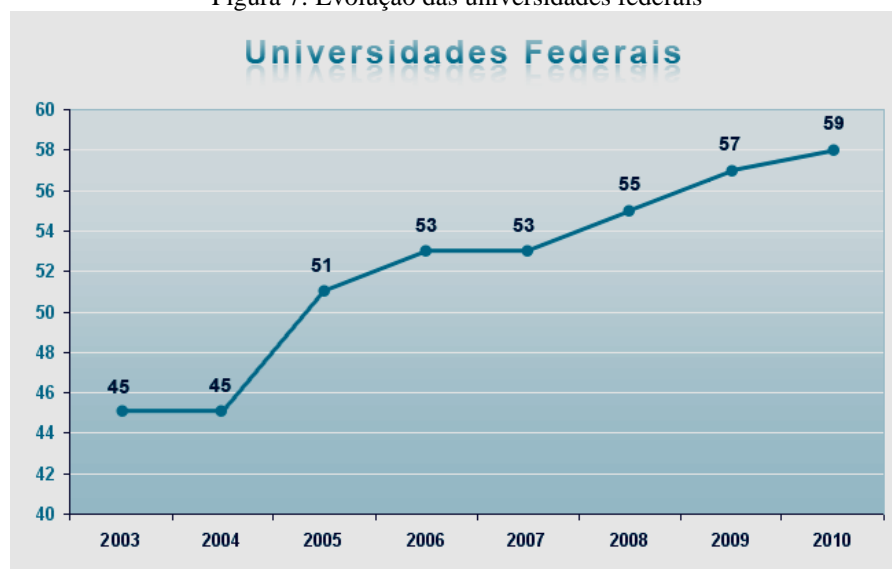
Segundo o Relatório do Primeiro Ano de atuação do REUNI, antes do Programa apenas 24,3% dos jovens entre 18 e 24 anos tinham acesso a Educação Superior. Com a implantação do REUNI e desde as políticas iniciadas em 2003 com o PROUNI, foram criadas outras 13 universidades federais e outros 100 novos *campi*.

Em seu portal eletrônico, no link “estudantes” o MEC informa que A meta é dobrar o número de estudantes nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil estudantes a mais nos cursos de graduação. Neste sentido, para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do Reuni. As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de estudantes por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão. (BRASIL, 2016a).

De modo ainda mais específico, estão organizadas no portal <http://reuni.mec.gov.br> as informações quanto as dimensões do REUNI com estatísticas

interativas distribuídas por Estados confirmando que a expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003 com a interiorização dos campi das universidades federais, contribuindo para o aumento de municípios atendidos pelas universidades que passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação. (REUNI, 2016a).

Figura 7: Evolução das universidades federais



Fonte: REUNI

Por fim, embora o REUNI não seja um programa direcionado especificamente para a inclusão da pessoa com deficiência, trazê-lo à baila da discussão implica compreender sua importância de ordem maior no processo inclusivo, ou seja, a oferta de cursos de conformidade com as especificidades e demandas especiais perpassa pela estruturação da universidade desde a sua política de ingresso de novos estudantes, bem como a capacitação de seu corpo docente e administrativo e ainda, sua estrutura física e arquitetônica, seus elementos de apoio pedagógico, etc.

Enquanto programa de ampliação do acesso e permanência dos estudantes, o REUNI tem se consolidado principalmente com a interiorização do ensino superior, levando a universidade pública aos diversos cantos do país em um processo de expansão que tem se caracterizado pela criação de cursos de graduação concernentes à expectativa e demanda das regiões atendidas, respeitando, inclusive, suas particularidades; tais como horário de oferta, tipos de formação, disponibilidade de docentes, dentre outros.

- *PIBID*

O Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (PIBID) tem sido uma alternativa para o governo federal promover mudanças culturais na formação dos professores atuantes no ensino fundamental e médio no Brasil. Com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins econômicos, foi criado assim o PIBID (CAPES/PIBID, 2014), a fim de elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, bem como inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública, proporcionando integração entre educação superior e educação básica por estudantes das licenciaturas e docentes das universidades.

Desta forma, algumas iniciativas que já vinham se desenvolvendo anteriormente ao ano de 2009 com a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, consolidaram-se no Decreto nº 6.755/2009.

São estabelecidos neste documento os princípios básicos orientativos das propostas de formação de professores e balizadores dos programas de apoio à formação docente do Ministério da Educação (MEC), dentre os quais, reconhece-se a formação docente para a educação básica como compromisso público de Estado, a ser executado em regime colaborativo entre a União, os Estados e os Municípios, com participação das Instituições Públicas de Educação Superior e das entidades representativas de setores profissionais docentes. Assim, cria-se na estrutura da CAPES, a Diretoria de Educação Básica – DEB, cuja atuação consiste na proposição e implementação de programas de fomento à formação docente.

O programa conta com um diferencial que é a concessão de bolsas também a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar e não somente aos estudantes e professores das universidades, criando-se um elemento de articulação entre as Instituições de Educação Superior (IES) e as escolas; inserindo assim, os professores da educação básica nas políticas de fomento.

Em 2007, a primeira versão do Programa, atendia cerca de 3.000 bolsistas das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática e era direcionado inicialmente às Instituições Federais de Ensino Superior.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – (PIBID - Diversidade) propõe o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. Atendendo às áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que o programa possa desenvolver atividades em escolas de educação básica indígenas e do campo incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas (CAPES, 2013).

Já em 2009, o PIBID expandiu-se rapidamente, incluindo Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas e chegando, em 2014, a 90.254 bolsistas, sendo 87.060 do PIBID e 3.194 do PIBID Diversidade segundo dados extraídos da seção “Relatórios, Dados e Estudos Avaliativos” da CAPES sintetizados no quadro 4.

Quadro 4: Bolsas concedidas pelo Pibid e pelo Pibid Diversidade para o ano de 2014

Tipo de Bolsa	Pibid ¹⁸	Pibid Diversidade ¹⁹	Total
Iniciação a docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de área	4.790	134	4.924
Coordenação de área de Gestão	440	15	455
Coordenação Institucional	284	29	319
Total	87.060	3.194	90.254

Fonte: Adaptado pelo autor de Capes (2017)

Para participar do PIBID, a IES interessada deve apresentar a Capes seu projeto conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar as Instituições públicas e privadas com e sem fins lucrativos que oferecem curso de licenciatura. Uma vez aprovadas, essas instituições passam a receber cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto.

Os bolsistas são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada instituição e devem contemplar os seguintes participantes: licenciandos, supervisores de escola, coordenação de área, coordenação de área de gestão de processos educacionais e coordenação institucional. As bolsas são pagas pela Capes diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário.

- *UAB*

Criado em 2006 pelo governo federal, o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), consiste na implantação de um sistema nacional de educação superior a distância com a participação de instituições públicas de educação superior em parceria com estados e municípios. No âmbito das políticas educacionais, verifica-se um processo de implementação da modalidade de Educação à Distância (EAD) no ensino superior, assim como do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação em geral.

A UAB consiste em um sistema integrado por universidades públicas, sob a justificativa do alargamento e flexibilidade educacional no contexto de globalização e da necessidade de expansão do ensino superior no país, que adotam a modalidade EAD nos

¹⁸ Edital Capes nº 61/2013

¹⁹ Edital Capes nº 66/2013

cursos superiores e utilizam distintas formas as TIC para a realização da graduação a distância de cursos superiores 100% virtuais.

O discurso oficial do governo brasileiro é de que as tecnologias aplicadas à educação possibilitariam um maior acesso ao ensino superior, democratizando essa modalidade de ensino as populações que moram nas regiões mais afastadas dos grandes centros do país. Disseminando também a ideia de ascensão e mobilidade social entre a classe trabalhadora, ou, menos privilegiada, por meio da realização da graduação ou cursos técnicos à distância. (GUERINO; NUNES, 2014).

Diferente das IES fisicamente instaladas, a UAB funciona como uma espécie de consórcio de instituições públicas de ensino superior uma vez que não possui sede ou endereço. O uso da expressão “aberta” faz referência a uma rede nacional experimental formada pelo conjunto de IES públicas em articulação e integração com o conjunto de polos municipais de apoio presencial, cujo esforço conjunto resulta na oferta de educação superior quer seja inicial e, ou, continuada. (Santinello, 2009).

Algumas IES ofertam também a modalidade semipresencial que conta com a oferta de algumas disciplinas da graduação à distância e as demais presencialmente; ou ainda, cursos de extensão e pós-graduação, em que toda a carga horária teórica do conteúdo curricular é realizada à distância. Também nesses casos, a mediação entre o estudante e a plataforma de ensino onde os conteúdos estão disponíveis, é feita pelos tutores; presenciais e, ou, a distância que compartilham as responsabilidades dos conteúdos das disciplinas com os professores bolsistas. Tanto os professores quanto os tutores são selecionados via editais de EAD a cargo de suas diretorias.

De acordo com Guerino e Nunes (2014) historicamente, a EAD começa a compor o cenário da educação nacional no início do século XX com cursos realizados via correspondência, via rádio, jornais, revistas e posteriormente, na década de noventa, com o uso das TIC.

Um importante impulso para a consolidação da EAD no Brasil foi a criação da Universidade Aberta de Brasília (lei 403/1992), fundamentada na necessidade de ampliação do acesso à educação e na redução ou até mesmo enxugamento dos gastos públicos, implicando, consequentemente, na diminuição dos espaços de trabalho, com o uso de sistemas tecnológicos como a televisão, vídeo, informática e recursos de multimídia e com um corpo docente reduzido em relação à Universidade tradicional. (GUERINO; NUNES, 2014).

O Ministério da Educação, no exercício de uma política de democratização e qualidade da educação no país, instituiu em 1996 a Secretaria de Educação a Distância (SEED). Ainda em 1996, a LDBEN tratou de regular legalmente a EaD, no entanto, sua regulamentação somente ocorreu 2005 com a promulgação do Decreto nº 5.622/2005.

São também parceiros do sistema UAB a ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) e empresas estatais com foco nas Políticas e Gestão da Educação Superior estabelecidas no PDE (Plano de Desenvolvimento da

Educação) e sob responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância da Capes cujo objetivo geral consiste na expansão da educação superior.

O Decreto 5.800 de 2006, que regulamentou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), estabeleceu, dentre outros objetivos, a formação de professores no interior tendo o Ensino a Distância seu aliado, levando internet banda larga para os municípios do país e criando novas vagas de nível superior para a formação de professores da educação básica (BRASIL, 2006).

Para o MEC, Brasil (2006) essas políticas de diversificação de modalidades de ensino no setor público têm propósitos democratizantes e inclusivos pois conta com a expansão do sistema educacional superior em todo o Brasil, contribuindo sobremaneira para a melhoria da qualidade de ensino público.

De acordo com a Assessoria de Comunicação Social do MEC (BRASIL, 2017)

No sistema UAB estão incluídas 158 Instituições Públicas de Ensino Superior e, atreladas a elas, 557 polos, sendo 288 da primeira etapa (todos em atividade) e 269 da segunda fase (em implantação) e criação de 187.154 vagas. Com a criação de 163 novos polos no âmbito do plano de ações articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos.

Sob o argumento da promoção da interiorização do ensino público a UAB tem se estabelecido como protagonista deste processo que conta essencialmente com a existência na região de uma cultura tecnológica propícia a receber essa modalidade de ensino e o nível de interesse do poder público local em se instituir como agente facilitador. Outro fator de significativa relevância diz respeito a capacidade tecnológica de todos os envolvidos, dada a importância do seu uso contínuo e permanente pois, é por meio dessas tecnologias que os estudantes têm acesso às atividades, conteúdos, aulas, leituras complementares, chat, web conferência e outros.

Para Aretio (2002)

os sistemas de ensino a distância são estabelecidos geralmente para atender a uma população adulta que aprende e se manifesta de maneira diferente às crianças, adolescentes ou jovens. O aluno dos cursos a distância é um indivíduo geralmente maduro com uma história vivencial cheia de experiências, conhecimentos, capacidades, hábitos, atitudes, condutas e interesses em seu próprio processo de formação.

Segundo Borges (2015) a utilização da EaD como forma de democratizar o ensino superior no Brasil tem sido discutida por pesquisadores afetos aos mais diversos temas educacionais. Muitos, de forma leiga, têm se referido a tal modalidade de ensino como se fosse algo recém-criado, sem uma fundamentação teórica ou mesmo uma organização que lhe dê suporte.

Ainda de acordo com esse mesmo autor, a EaD tem sido erroneamente tratada a partir de uma visão simplista, com *status* de “novidade” ou “inovação” no cenário educacional brasileiro, pois segundo Costa (2008) depois da iniciativa de Roquette-Pinto, temos, no final da década de 1930 e início da de 1940 o marco do pioneirismo na oferta de cursos EAD no país.

Instituições como o Instituto Universal ofereciam cursos dos mais diversos: desde as famosas aulas de corte e costura, até as de datilografia e, posteriormente, os cursos profissionalizantes, como eletrônica e afins. Vale aqui sublinhar que, apesar de pioneiros, esses cursos não possuíam nenhum tipo de avaliação ou monitoramento por parte dos órgãos educacionais. Eram modelos de cursos livres, com apostilas, K7s, VHSs e quaisquer outros meios de intermediações “virtuais” possíveis à época de cada um deles. (BORGES, 2015).

Na LDBEN, há um conjunto de dispositivos que remetem à EaD, como demonstrado no quadro 5 que sintetiza os conteúdos fundamentais da LDBEN referentes a EaD, adaptado de Santinello (2009, p.32-22).

Quadro 5: Conteúdos fundamentais da LDBEN referentes a EaD

ARTIGO	§	INCISO	DESCRIÇÃO
Art. 32	4º		O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.
Art. 46	3º		É obrigatória a frequência de estudantes e professores, salvo nos programas de educação a distância.
Art. 80			O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
	1º		A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
	2º		A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.
	3º		As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância, e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.
	4º		A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
		I	custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
		II	concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
		III	reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Fonte: Adaptado pelo autor de Santinello (2009, p.32-22)

Observa-se no Quadro 5 que a EaD recebe um tratamento mais geral na LDBEN, sendo sua pormenorização encarregada ao decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que, até o presente momento, é ainda a legislação que regulamenta a oferta de cursos EaD no país.

Na visão de Belloni (2002), o conceito de Educação a Distância tende a se transformar, pois uma das macro tendências que se pode vislumbrar no futuro próximo do campo educacional é uma “convergência de paradigmas” que unificará o ensino presencial e a

distância, em formas novas e diversificadas que incluirão um uso muito mais intensificado das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Para Santinello (2007) “o Brasil, por possuir um espaço geográfico de grandes dimensões, necessita de uma educação que atinja um maior contingente possível de pessoas”. Uma notável justificativa para a ocorrência de uma educação diferenciada; uma modalidade educacional prevista na LDBEN, pelos decretos nº 2494/98e nº 2561/98 e pela Portaria Ministerial nº 301, de 7 abril 1998.

4.2.4 As pessoas com deficiência no ensino superior. Para além da segregação.

O momento vivido pelos grupos socialmente desfavorecidos desde a virada do século XXI no que se refere a educação brasileira tem sido de afirmação de políticas mais inclusivas por força de um declarado esforço de democratização e interiorização do governo federal. Podendo, inclusive, afirmar a obtenção de maior espaço por estes grupos.

Para Rocha e Santos (2009, p. 29)

As últimas décadas foram marcadas por movimentos sociais importantes, organizados por pessoas com deficiência e por militantes dos direitos humanos, que conquistaram o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à plena participação social.

Pesquisas sobre inclusão de PCD no ensino superior ainda são bastante recentes. Os resultados dos primeiros trabalhos com esse tema começaram a surgir no final da década de 1990 (SANTOS, 2012).

Dentre as dificuldades encontradas estão principalmente a de reconhecer e compreender conceitualmente deficiência, principalmente no contexto universitário, onde muitas das vezes, a própria pessoa não se declara como deficiente.

4.2.4.1 Deficiência

Segundo o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e já informado no item “Incluir” deste trabalho, o Brasil possui 45 milhões de Pessoas com Deficiência, ou seja, 24% da população possuem algum tipo de deficiência (IBGE, 2010).

O Censo demográfico (IBGE, 2010), revelou existirem 24,6 milhões de pessoas portadoras de pelo menos uma das deficiências investigadas, o que corresponde a 14,5% da população brasileira, que em 2000, era de 169,8 milhões. Na pesquisa, foram consideradas todas as pessoas que apresentam alguma dificuldade para enxergar, ouvir, locomover-se ou tem deficiência mental. Deste total, a pesquisa revelou que 48,17% apresentam alguma dificuldade para enxergar, ou seja, 16.573.937 de brasileiros. Com deficiência motora, 7.879.601 ou 22,7%. Com 16,7% (5.750.809)- deficiência auditiva. 8,3% (2.848.684) com deficiência mental e com 4,1% (1.422.224) correspondem a deficiência física (ALENCAR et al; 2012, p.4).

De acordo com a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência patrocinada pela Organização das Nações Unidas – ONU, aprovada pelo Decreto nº 6.949/2009:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Devendo-se, portanto, adotar a expressão “Pessoa Com Deficiência” ao se referir a alguém com algum dos tais impedimentos e não mais termos como “portadores de deficiência” ou de “necessidades especiais”, “atendimento especial”, etc.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES ao avaliar as IES tem como instrução o documento orientador das comissões de avaliação *in loco* com enfoque em acessibilidade e, para tanto, consideram o conceito consolidado na Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, para o que esclarece as definições para (i) deficiência física, (ii) deficiência intelectual, (iii) deficiência visual, (iv) deficiência auditiva e (v) surdez²⁰.

Este documento, elaborado pelo INEP em parceria com a SECADI/MEC identifica seis tipos de acessibilidade: atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática; para o que apresenta sua definição, práticas e exemplos a serem adotados pelas IES²¹.

Com esse documento, o conselho emite o parecer conclusivo da avaliação da IES no que concerne a acessibilidade a PCD a ser determinante para o credenciamento e manutenção de seus cursos. Finalmente, as ações das políticas inclusivas são sistematizadas como pré requisitos garantidores das conquistas das PCD.

De acordo com Diniz (2007, p.70):

[...] é um fenômeno recente compreender a deficiência como um estilo de vida particular. Mas, diferentemente de outros modos de vida, a deficiência reclama o “direito de star no mundo”. E o maior desafio para a concretização desse direito é o fato de que se conhece pouco sobre a deficiência [...].

Para Souza e Santos (2012, p. 462) “o senso comum imagina as pessoas com deficiência como incapazes e improdutivas”.

Segundo Brasil (2013a, p.11) “a deficiência não se constitui como doença ou invalidez e as políticas sociais, destinadas a este grupo populacional, não se restringem às ações de caráter clínico e assistencial”.

²⁰ (BRASIL; 2016c)

²¹ idem.

Nesse aspecto, entendemos que a incapacidade só se torna uma deficiência dentro da expectativa de quem assim define. Para a PCD corresponde a uma limitação que o impede de realizar algo que, não diferente das outras, não está ao seu alcance. Portanto, é importante que ao lidar com uma PCD se tenha consciência de que na verdade cabe ao mundo a sua volta se adaptar a ele e não o contrário.

Senão, vejamos: uma pessoa que nunca dirigiu não tem habilitação para dirigir e, portanto, está deficiente quanto a essa habilidade. Porém, uma vez dada as condições necessárias, essa pessoa poderá desenvolver suas habilidades e alcançar seu objetivo. Em nosso entendimento, trata-se essencialmente de uma necessária reciprocidade, uma via de mão dupla.

Na perspectiva de uma educação inclusiva, não se espera mais que a pessoa com deficiência se integre por si mesma, mas que os ambientes, inclusive o educacional, se transformem para possibilitar essa inserção, ou seja, estejam devidamente preparados para receber a todas as pessoas, indistintamente (BORDAS; ZOBOLI, 2009, p.80).

Uma coisa seria reconhecer a autonomia da PCD e a sua igual capacidade para desenvolver aquilo que se propõe a realizar, outra coisa é conceder-lhe os meios para realizar. A inclusão da PCD começa efetivamente na decisão de aceitá-lo como igual. A proposta não é ignorar sua limitação, mas sim, respeita-la e olhar para além dela, onde existe um indivíduo igualmente capaz em qualquer nível de ensino.

4.2.4.2 Educação especial. A Pessoa Com Deficiência no ensino superior

A discussão dos direitos civis das pessoas com necessidades educacionais especiais resultou na sistematização do processo de normalização que dava mais ênfase ao processo do que aos resultados. Os países desenvolvidos, com destaque para a Itália, Estados Unidos e a Grã-Bretanha foram os primeiros a adotarem medidas legais com relação à integração.

Acentua-se como relevante essa evolução dos últimos 40 anos se observadas as diversas medidas legais instituídas a fim de assegurar, ainda que genericamente, uma educação integralmente acessível em seus distintos níveis. Para além disso, a formação docente e a infraestrutura das unidades de ensino revelam-se desafiadoras e conflitantes para uma prática eficaz de educação inclusiva nos moldes propostos.

Para Silva (2015, p.77) “no que se refere a educação das PCD, está se reivindicando espaço para todos os sujeitos em sala de aula, de modo que estes possam ter

assegurado o que lhes é de direito”. Ou seja, a inclusão das PCD em todos os espaços, de todos os níveis educacionais nas mesmas condições das pessoas sem deficiência.

[...] é preciso considerar que não basta colocar fisicamente alguém em um espaço físico. É imprescindível que esta pessoa seja acolhida, tenha acessibilidade, de modo que haja interação entre todos os envolvidos. Deste modo estar-se-á caminhando rumo a inclusão, respeitando os seres humanos e suas limitações, trabalhando para a construção de possibilidades concretas de possibilitar as vivências saudáveis, o aprendizado entre pessoas com qualquer diferença [...] (SILVA; 2015, p.79).

Para Rocha e Miranda (2009, p.27)

[...] a consecução do processo de inclusão de todos os alunos na escola básica ou na universidade não se efetua apenas por decretos ou mesmo leis, pois requer uma mudança profunda na forma de encarar a questão e de propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e permanência de pessoas com deficiência [...].

A educação brasileira está dividida em três níveis e, cada nível de divisão apresenta diversos graus. O primeiro nível educacional é o Ensino fundamental, que é gratuito para todos (incluindo adultos), e obrigatório para crianças entre as idades de seis e quatorze anos. O ensino médio, assim como o ensino fundamental, é também gratuito, mas não é obrigatório, apesar de ser oferecido gratuitamente pelo Estado. Já o Ensino superior (incluindo graduação) é gratuito apenas em universidades públicas.

Se considerarmos a educação infantil, àquela ofertada por estabelecimentos de ensino regular às crianças entre 0 e 5 anos e ainda, a educação de jovens e adultos e o ensino técnico, teremos um sistema educacional configurado de acordo com quadro 6.

Quadro 6: Níveis de ensino do sistema educacional brasileiro

Educação Básica	- Educação Infantil
	- Ensino Fundamental
	- Ensino Médio
Educação Superior	- Cursos de Graduação
	- Cursos de Pós Graduação

Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse mesmo diapasão, precisamos discriminar os vários estágios desse sistema educacional brasileiro que oferece aos estudantes uma graduação sistêmica por estabelecimentos de ensino regular, mas também outras oportunidades de aprendizado que podem ser especial, suplementar e profissional. Esta última, em nível técnico e, ou, superior. No quadro 7, apresentamos estes níveis e modalidades da educação escolar no Brasil.

Quadro 7: Níveis e modalidades da educação escolar no Brasil

EDUCAÇÃO BÁSICA			
Idade	Ano	Tipo	Características
0 a 5 anos		Educação Infantil	Ministrada por estabelecimento regular de ensino
6	1º		Educação de Jovens e Adultos
7	2º		

8	3º	Ensino Fundamental	Suplência, aprendizagem e qualificação profissional
9	4º		
10	5º		
11	6º		Educação Especial
12	7º		Deficientes visuais, auditivos, físicos, mentais, pessoas com deficiências múltiplas, pessoas de condutas típicas, pessoas com altas habilidades.
13	8º		
14	9º	Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos
15	1º		
16	2º		
17	3º		Educação Profissional
18	4º		
ENSINO SUPERIOR			
Graduação	1º	Ensino Superior	- Cursos Sequenciais - cursos e Programas de Extensão
	2º		
	3º		
	4º		
	5º		
	6º		
Pós Graduação		Mestrado	- Aperfeiçoamento - Especialização
		Doutorado	
		Pós Doutorado	

Fonte: elaborado pelo autor

Destaque para a educação de jovens e adultos, presente tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio e destina-se às pessoas que não frequentaram a escola na idade adequada habilitando-os tanto ao ensino técnico como o superior. O ensino técnico pode, inclusive, de conformidade com o quadro 8 ser integral, concomitante e subsequencial. Enquanto que o ensino superior; a cargo das universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica conferem aos estudantes o bacharelado, as licenciaturas a formação tecnológica e a pós graduação *lato Sensu* (especializações e MBA) ou *stricto Sensu* (mestrado e doutorado).

Quadro 8: Tipos de ensino técnico

Integrado	O aluno faz o curso técnico paralelamente ao ensino médio
Concomitante	O aluno faz o curso técnico simultaneamente ao ensino médio, mas em instituições diferentes.
Subsequencial	O aluno faz o curso técnico quando já tem o diploma de ensino médio.

Fonte: Elaborado pelo autor

Compreendemos que o ensino superior consiste no nível educacional que se segue à finalização do ensino médio e que normalmente compreende estudos de graduação e pós-graduação, bem como estudos e formação de natureza vocacional.

Realizado em estabelecimentos genericamente conhecidos como "instituições de ensino superior", cada um dos ciclos geralmente confere ao educando um certificado, um diploma profissional ou um grau acadêmico. Podendo então, ser considerada como uma fase mais madura do sistema de aprendizagem, onde normalmente incluem-se estudos,

investigações, trabalhos práticos e, ocasionalmente, atividades sociais realizadas no âmbito destas instituições que podem prospectar o egresso ao mercado de trabalho em suas mais variáveis oportunidades; satisfazendo o apelo inclusivo da emancipação social.

Delimitando essa investigação no espaço da educação inclusiva, resta-nos descrever aquelas características do ensino superior brasileiro correspondentes a inclusão, especialmente em relação aos estudantes carentes e socialmente excluídos ou ainda aqueles advindos da educação especial.

De acordo com Santos (2012, p.382):

A cultura acadêmica acostumou-se de tal modo a excluir de seus espaços de formação a diversidade humana, representada pela condição de diferença/deficiência, que a inclusão educacional no ensino superior tem sido marcada por enfrentamentos e recuos diante das trajetórias de exclusão vivenciadas por minorias que foram historicamente marginalizadas e/ou segregadas em seus processos de educação formal, em função de diferenças étnicas, de raça, de gênero, da condição de deficiência, dentre outras.

Há muito, os pensadores e acadêmicos da pedagogia e didática criticam a estagnação do ensino superior brasileiro em especial a sua pouca ou inexistente versatilidade em relação as práticas de ensino que por sua vez, refletem sistematicamente um modelo de ensino aprendizado secular que na grande maioria das vezes limitam o papel da universidade ao “mero ensino” como já apontado anteriormente.

Em nosso entendimento, a universidade ainda tem muitos desafios a serem transpostos para o alcance de uma educação plural no nível cultural e demográfico do país se considerarmos, por exemplo, a forma como se constitui sua comunidade acadêmica e a própria comunidade em que a universidade se insere.

A característica essencial da universidade é a heterogeneidade de seus usuários. Segundo Silva (2015, p. 77)

[...] a escola é rica e miscigenada, ali se encontram diferentes classes sociais, afloram-se os jogos de força e poder, estão as diferentes etnias, os grupos historicamente oprimidos como os negros, as mulheres, descendentes indígenas, e recentemente as Pessoas com Deficiência, entre outros [...].

Múltiplas culturas, raças, credos e crenças, cores e sabores, línguas e dialetos, enfim, é como afirma Chauí (2001, p. 35) “a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte”.

Numa sociedade cada vez mais plural e exigente de equidade entre seus pares, especialmente no que concerne a educação, princípio de formação social do indivíduo e de emancipação social, a universidade como referencia de alcance de formação superior independente de classes, gêneros, etnias ou outro tipo de segregação como é o caso dos

deficientes visuais, auditivos, físicos, mentais, portadores de deficiências múltiplas, portadores de condutas típicas e portadores de altas habilidades.

Espera-se uma universidade cujo ensino superior não seletivo reflita a verdadeira expressão da sociedade em que se insere.

É então, na perspectiva de participar e interferir que a universidade é, urgentemente, chamada a abandonar seu papel tradicional de receptora e transmissora de uma cultura técnico-científica importada, como o rótulo de “desinteressada”, e assumir a luta pela conquista de uma cultura, um saber comprometido com os interesses nacionais. Ela é chamada a assumir a formação de uma personalidade brasileira em diálogo, de igual para igual, com os demais centros do saber e da cultura. (LUCKESI, 2007, p.37)

Este tipo de conclusão estende a ampliação do conceito de educação inclusiva ao alcance daqueles que, advindos de um ensino médio fragilizado pelas diversas variáveis políticas e econômicas emergem às universidades em níveis indesejáveis de conhecimento minimamente básico para o desenvolvimento acadêmico, contribuindo para uma estatística crescente de nivelar o ensino ao nível dos estudantes em vez de elevar o aluno ao nível do ensino pretendido do currículo do curso.

Abre-se um parêntese substancial para discussão dos métodos e práticas didático-pedagógicos no ensino superior dada a vastidão de sua abrangência. Não somente aos estudantes não deficientes, bem como àqueles dotados de necessidades especiais que aos olhos da legislação devem receber o mesmo nível de qualificação, independente de suas limitações, especificidades e condições. Juntam-se ainda, aqueles cuja formação no ensino médio ou vivência socioeconômica tornam o ensino superior inacessível.

No campo de afetividade entrelaça na dinâmica do desenvolvimento humano, sendo imprescindível que o Ensino Superior estabeleça condições de bem-estar para os educandos, através de sua relação com o mundo. Para isso, deve-se desenvolver uma ação pedagógica que estimule o respeito perante o desenvolvimento cognitivo, afetivo, expressivo e social sem desprezar as particularidades das pessoas. (SIQUEIRA; SILVA; RIBEIRO, 2016).

Para que a construção de uma nova proposta pedagógica seja uma realidade na instituição fica claro a necessidade do comprometimento de todos aqueles que estão ligados ao processo de ensino-aprendizagem, a fim de garantir a formação do aluno e sua inserção na sociedade, de modo a contribuir para a sua transformação.

Ainda de acordo com as autoras:

Pensar em Educação Inclusiva significa buscar meios de incluir todos os indivíduos no processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de possibilitar uma educação libertadora, conscientizadora e comprometida tanto com a formação quanto a transformação do homem perante sua realidade e o seu mundo. (SIQUEIRA; SILVA; RIBEIRO, 2016)

Nosso anseio é que a educação inclusiva possa ser contemplada por uma nova proposta pedagógica de ensino superior capaz de extrapolar a visão estereotipada de acessibilidade avançando para mais do que rampas de acesso e banheiros adaptados, voltando-se para seus projetos pedagógicos de cursos que essencialmente estejam voltados para uma já reconhecida heterogeneidade de estudantes portadores das mais diversas limitações que vão desde a necessidade de nivelamento de conceitos básicos apreendidos no ensino médio até às questões físico-motoras e intelectuais.

É bem verdade que a barreira cultural ainda é grande, no entanto, acredita-se que apesar dos recorrentes problemas, a educação superior de qualidade é um importante instrumento na luta contra o preconceito (SOUZA; SANTOS, 2012).

Já informamos anteriormente que com o advento da Portaria Ministerial nº 3.284/2003 MEC a acessibilidade de pessoas com deficiência física e sensorial passou a ser critério de avaliação das condições de oferta de cursos e consequente autorização, reconhecimento e credenciamento de Instituições de Ensino Superior – IES (BRASIL, 2003).

O texto regulamentador faz resistir o entendimento de que acessibilidade restringe-se às questões arquitetônicas no que concernem os estudantes com deficiência física, a manutenção de equipamentos e acervo *bibliográfico* em braile para os deficientes visuais e; para os deficientes auditivos, interprete de língua de sinais.

Assim, compreendemos que se toma por ignorar completamente outros elementos indispensáveis à existência de uma política de inclusão que perpassa, inclusive, pela formação e capacitação dos servidores em seus diversos setores e departamentos da IES.

4.3 A DISPONIBILIDADE E USO DE NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO

Em nossas práticas cotidianas, quer sejam profissionais ou puro entretenimento, as inovações tecnológicas e os novos materiais popularizados, principalmente a partir dos anos 1990, têm contribuído sistematicamente para a modificação das rotinas convencionais do nosso dia a dia como fazer compras, emitir o *ticket* do estacionamento, participar de uma reunião importante de trabalho, registrar e compartilhar um momento especial ou relevante, assistir uma aula e até mesmo participar em tempo real.

Muitos expedientes que antes consumiam significativa fração do nosso tempo diário e espaço físico, agora se veem disponíveis na palma da mão. Substituímos as intermináveis filas de banco por operações de *homebaking*, armários de aço repletos de pastas suspensas deram lugar a espaços virtuais de “armazenamento em nuvem” gratuitos²² como *dropbox*, *Skydrive*, *Onedrive*, *GoogleDrive*, dentre outros.

Livros, revistas, jornais, filmes e músicas são compartilhados por aplicativos de domínio particular e público instalados em *smartphonfes*, *tablets*, *notebooks*, consolidando-se em imensas coletâneas depositadas de forma a não mais pertencer a uma pessoa e sim grupos, comunidades. Nem mesmo as grandes redes de varejo e serviço ficaram inunes a dinâmica da inovação tecnológica sob pena de estagnação, inclusive e especialmente a educação.

A simples reflexão de como realizamos essas e outras tarefas cotidianas nos faz concluir o quão relevante se tornou as novas tecnologias em todos os ambitos sociais tornando-se cada vez mais acessível oportunidades antes tão distantes, principalmente no universo da comunicação, essa que ao longo dos anos tem se tornado a principal via de transmissão de conhecimentos e ensinamentos entre os povos.

Segundo Oliveira e Silva (2015, p.5):

[...] a tecnologia é um produto da ciência que envolve métodos, técnicas e instrumentos que buscam trazer solução aos problemas identificados, a palavra tecnologia tem origem no grego “*tekhne*” que significa “técnica, arte, ofício” juntamente com o sufixo “*logia*” que significa estudo [...].

De acordo com BUENO (1999, p. 87) “tecnologia é um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida”.

Em uma consulta ao dicionário “Aurélio” encontramos por definição de tecnologia “o conjunto de conhecimentos, especialmente princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade” (FERREIRA, 1999). Outros dicionários ainda

²² Com limitação de capacidade de espaço que variam de 2 até 16 gigabytes.

acrescentam o conhecimento próprio, o trabalho mecânico ou arte industrial bem como os procedimentos industriais que, corroboram com o entendimento de que o âmbito definidor da tecnologia se encontra na produção, especialmente na produção industrial.

Para PALACIOS *et al* (2003) a evolução cultural do homem tem sido caracterizada por elementos significativos como o domínio do fogo, o cozimento dos alimentos, a domesticação dos animais, a agricultura, o tear, a cerâmica, a construção de moradias, fundição de metais, etc.

Assim, enquanto o fenômeno técnico merece análise como produto da evolução biológica, a evolução humana alcança status de fenômeno evolutivo; a interação dinâmica entre esses fenômenos promoveu o surgimento das ferramentas. Em um exercício simplista de diferenciação, os autores consideram os procedimentos tradicionais para fabricação de lácteos e laticínios ou bebidas como cerveja e vinho “técnicas”, enquanto que a melhoria destes procedimentos seriam “tecnologias”.

Pode-se verificar, portanto, que a tecnologia vai muito além de ferramentas e equipamentos, mas permeia todos os nossos movimentos, essencialmente no que se refere a formação e a informação.

Para Galvão Filho (2009, p. 39) as diferentes tecnologias que foram desenvolvidas pelo homem ao longo do tempo, não tiveram, todas, a mesma repercussão e importância para as relações entre os seres humanos e suas culturas. Algumas, diferentemente de outras, assumiram um papel de catalisadoras de mudanças de paradigmas, nessas relações e nessas culturas.

Historicamente, o surgimento da prensa de tipo móveis de Johann Gutenberg abriu novas possibilidades na relação da humanidade com as informações pois muitos dos saberes disponíveis em volume único podiam a partir de então serem copiados, duplicados e distribuídos aos interessados. Um exemplo claro desse exercício foi a própria Bíblia Sagrada que se tornou o livro mais lido do mundo graças ao advento da impressão (GALVÃO FILHO, 2009).

Ainda de acordo com esse autor, um exemplo de quebra de paradigma de uma sociedade humana acostumada a aprender e transmitir os conhecimentos com recursos de transmissão oral como a “técnica” majoritariamente empregada para isso, até aquele momento que praticamente marcou o que em dias atuais denominaríamos democratização do ensino aprendizagem.

Segundo Heidrich e Santarosa (2003, p.5) “existe a necessidade de novos modelos de educação para o próximo século, a importância do professor como mediador e conhecedor de novas tecnologias exerce um papel fundamental”.

Em nosso entendimento não se trata mais de “próximo século”. O próximo século é já. O dinamismo da inovação tecnológica exige planos de ação o mais próximo possível desse dinamismo, o que exige uma contínua disposição para experimentar e ousar “o novo”. A começar pela sala de aula, por exemplo, que não está mais limitada aos encontros presenciais na instituição de ensino. Graças ao advento da inovação tecnológica ela pode estar e permanecer na palma da mão (enquanto houver bateria).

4.3.1 Novas tecnologias e práticas inclusivas no ensino superior

Seguramente, pode-se dizer que a geração do século XXI tem fascínio pela tecnologia, pois já nasceram com as inovações tecnológicas dentro de casa. Sua afinidade com novas máquinas e equipamentos eletrônicos, aplicativos e softwares denominados *plug and play*, ou multitarefas os fazem praticamente depender, senão exigir, o uso de alguma destas ferramentas na relação ensino-aprendizagem, especialmente no ensino superior.

Segundo Moran, Masetto e Behrens (2000, p.44):

Cada vez mais poderoso em recursos, velocidade, programas e comunicação, o computador nos permite pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, ideias. Produzir novos textos avaliações, experiências. As possibilidades vão desde seguir algo pronto (tutorial), apoiar-se em algo semidesenhado para complementá-lo até criar algo diferente, sozinho ou com outros.

Com tantas opções tecnológicas, os estudantes já não estão mais presos a livros e cadernos. Aliás, caderno é um material cada vez menos presente na lista de material escolar dos estudantes dessa nova geração. Uma nova geração cada vez mais habituada ao ensino a distancia pois com a internet torna-se mais fácil modificar a forma de aprendizagem. Programas que facilitam a criação de ambientes virtuais colocam professores e alunos juntos em sala de aula, em diferentes lugares e momentos.

É fácil perceber que o mundo, com todas as suas representações sociais e culturais, vem sendo profundamente modificado com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Os diferentes e inovadores ambientes de interação e aprendizado possibilitados por essas tecnologias surgem como fatores estruturantes de novas alternativas e concepções pedagógicas (GALVÃO FILHO; 2012a, p.65).

Para Menezes (2011, p.3):

[...] as tecnologias de informação e comunicação estão aí, o educador tem a oportunidade de levar para a sala de aula e proporcionar ao seu aluno um ensino atual e de qualidade, porém, é preciso antes de tudo saber o que está fazendo, o

porquê da utilização, se tem fundamento e se irá servir para o conteúdo que será trabalhado, pois de nada adianta utilizar destes meios apenas porque está na moda ou porque é orientação da instituição [...].

De acordo com Rocha e Miranda (2009, p.27):

As TIC têm provocado profundas mudanças na sociedade. Essas mudanças já podem ser visíveis nos diferentes setores produtivos. É fato que o ambiente computacional tende, cada vez mais, a tornar-se uma fonte de informação preponderante e um fator determinante da educação na sociedade atual. No entanto, o setor educacional por sua vez ainda caminha a passos lentos. Enquanto estamos vendo, as linguagens digitais se tornando importantes instrumentos de nossa cultura e, oportunizando inclusão e interação no mundo, a escola e todo sistema de educação, de modo geral, carecem de investimento e desenvolvimento de novas práticas a partir das tecnologias, para que se possa experimentar práticas pedagógicas mais democráticas e plurais.

Segundo Rodrigues (2012, p.33) a introdução das TIC na Educação é um processo de reforma que, como todos os processos semelhantes, implica tempo, meios e a atuação numa multiplicidade de factores (*sic*).

Trazendo a baila a preocupação com a inclusão da PCD e, portanto, compreender a importância e necessidade da (nova) tecnologia como prática inclusiva nos apoiamos também na afirmação de Rodrigues, Silva e Santos (2014, p.5):

[...] é importante destacar que enquanto o uso da tecnologia na educação ainda pode ser discutido, o seu uso na educação inclusiva deve ser obrigatório, já que muitos estudantes precisam desse meio para aprender, para mostrar seu potencial, para interagir e, principalmente para participar ativamente em nossa sociedade [...].

Uma tendência que se percebe em sala de aula é a de melhor aproveitamento dos encontros presenciais para realização de atividades em grupo, laboratórios, pesquisas, etc. deixando as informações básicas concentradas em ambientes virtuais. Assim, tem-se mais tempo para a interação e uma participação mais ativa dos envolvidos no desenvolvimento da disciplina.

No entanto, este exercício interativo e pressuposto inovador, requer viabilidade frequente e personalizada tanto do professor, quanto dos estudantes às tecnologias necessárias para seu desenvolvimento, como salas adequadas para pesquisa, laboratórios bem equipados, etc. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000).

De conformidade com o “documento orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior” publicado pelo MEC em seu portal e já mencionado neste trabalho (vide 4.2.2) os custos gerais com desenvolvimento do tripé ensino, pesquisa e extensão pela IES deverão contemplar o financiamento das condições de acessibilidade.

As IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos

dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (BRASIL; 2013a, p.12.).

Do estabelecimento das políticas pelas IES dependem, inclusive, a manutenção e, ou, oferta de seus cursos conforme avaliação do SINAES (vide item 4.3.1) que tem como referenciais de acessibilidade os dispositivos legais compilados a partir dos preceitos constitucionais de igualdade de direitos (art. 208, inciso III, CF/1988) em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 2009).

Nestes documentos, estão previstas não só questões arquitetônicas e de infraestrutura mas também didáticas e pedagógicas ampliando assim a concepção de acessibilidade e de práticas inclusivas de PCD pelas IES.

Segundo Heidrich e Santarosa (2003, p.3) “a inclusão é uma tendência mundial”. Uma questão de humanidade que não poderia ficar relegado apenas ao ensino fundamental e médio pois assim o processo inclusivo estaria incompleto, limitado e, portanto, não se cumpriria.

Para Rocha e Miranda (2009, p.27):

A sociedade, no seu dia-a-dia, precisa se adaptar às necessidades das pessoas com deficiência, dividindo espaços com igualdade e, principalmente, com respeito e aceitação às diferenças. As formas limitadas como as escolas e instituições ainda atuam, têm levado parcela considerável dos alunos à exclusão, principalmente das minorias – sejam elas sociais, sexuais, de grupos étnicos ou de pessoas com deficiência. A base da inclusão consiste no conceito de que toda pessoa tem o direito à educação e que esta deve levar em conta seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem.

Ao fazer referencia as formas limitadas de atuação das instituições importa que para incluir a parcela considerável de estudantes estas precisam se aparelhar, estruturarem-se com máquinas, equipamentos, móveis, utensílios específicos para cada possível necessidade de acessibilidade que se configuram em técnicas e tecnologias assistivas.

4.3.1.1 Tecnologias Assistivas – TA

O conceito proposto pelo Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, uma instância que estuda essa área do conhecimento no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR) estabelece que:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL; 2009, p.26).

Segundo Kleina (2012, p. 33): o termo tecnologia assistiva foi implantado no Brasil em 1988 e sua origem é do termo em inglês *assistive technology*, cuja função é a de diferenciar alguns equipamentos de outros da área médica e hospitalar e padronizá-los. Ainda de acordo com a autora, é preciso buscar conhecimento para se trabalhar com os mais diversos recursos tecnológicos, adequando às necessidades de cada estudante.

Para Heidrich e Santarosa (2003, p.5) “denominam-se Tecnologias Assistivas todos os recursos que contribuem para proporcionar vida independente aos deficientes”. O que no nosso entendimento, corrobora para a definição apresentada pelo CAT em 2009 e tomada como referência nas obras e discussões seguintes sobre o tema que em geral convergem para os princípios de autonomia, independência e inclusão.

De acordo com Galvão Filho (2012a, p.68):

Com muita frequência, a disponibilização de recursos e adaptações bastante simples e artesanais, às vezes construídos por seus próprios professores, torna-se a diferença, para determinados alunos com deficiência, entre poder ou não estudar, aprender e desenvolver-se, junto com seus colegas.

Segundo o autor, podem e devem ser utilizados como tecnologias assistivas recursos de baixo custo como suportes para visualização de livros; esponjas ou tubo de PVC enxertado como suporte de lápis, pranchas de madeira ou acrílico fixadas na cadeira de rodas em substituição a carteira, fita adesiva para fixação do caderno na carteira, dentre outros.

Nesse aspecto, Oliveira e Silva (2016, p.12) afirmam que:

[...] As instituições de ensino necessitam da utilização de recursos tecnológicos para garantir a pessoas com deficiência o acesso a um ensino de qualidade é inegável, sendo assim é importante compreender a urgência em adaptação aos ambientes escolares a esta realidade, com relação a estrutura física que facilite a locomoção destes discentes na instituição de maneira a respeitar os princípios legais, como também o investimento em pesquisas e estudos que avaliem os resultados obtidos através do uso de muitos dos recursos tecnológicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem [...].

Nesse sentido, torna-se importante reconhecer a existência de uma significativa diversidade de recursos tecnológicos que podem auxiliar os estudantes com deficiência, contudo, para muitos professores conhecer esses recursos ainda é um grande desafio, ainda que seja dos mais comuns do século XXI, como é o caso do computador e da internet (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000).

Graças ao acelerado avanço dos recursos computacionais, essas e outras tecnologias, consideradas cada vez mais relevantes e acessíveis em nosso meio, passam a permitir que seja dada a PCD a assistência necessária à sua condição, exigível para a exitosa relação ensino-aprendizagem que variam conforme a sofisticação de seus componentes.

Dentre as inovações tecnológicas disponíveis como Tecnologia Assistiva – TA, Galvão Filho (2012a), uma vez tendo classificado as TIC quanto a sua utilização²³ divide esses recursos, tanto *low-tec* (baixa tecnologia) ou *high-tec* (alta tecnologia), disponíveis em três categorias:

- **Adaptações físicas ou órteses:** São todos os aparelhos ou adaptações fixadas e utilizadas no corpo do aluno e que facilitam a interação do mesmo com o computador.
- **Adaptações de hardware:** São todos os aparelhos ou adaptações presentes nos componentes físicos do computador, nos periféricos, ou mesmo, quando os próprios periféricos, em suas concepções e construção, são especiais e adaptados.
- **Softwares especiais de acessibilidade:** São os componentes lógicos das TIC quando construídos como Tecnologia Assistiva. Ou seja, são os programas especiais de computador que possibilitam ou facilitam a interação do aluno com deficiência com a máquina (GALVÃO FILHO; 2012a p.82).

Uma vez identifica a necessidade ou limitação do estudante que o caracteriza como PCD, faz-se necessário determinar quais recursos serão utilizados para que este estudante sinta-se incluído nas mesmas condições de aprendizagem dos demais estudantes.

A partir destas três categorias, salas de aula, laboratórios, auditórios, cantinas, bibliotecas, refeitórios, cantinas, banheiros, ruas e avenidas do *campus*, estacionamento, dentre outros espaços se ainda não construídos de conformidade com as normas técnicas terão que se adaptarem não somente para conferir acessibilidade, mas inclusão. Ao patrimônio da IES integrarão órteses (protetoras, corretoras, funcionais e estabilizadoras), máquinas e equipamentos e periféricos adaptados e adaptações para seu uso.

A última, porém não menos importante categoria corresponde aos softwares especiais de acessibilidade, dentre os quais, destacam-se o V-LIBRAS, Audiolivros, Biblioteca *Brille*, Ambiente Virtual de Aprendizagem (EaD), dentre outros.

- **V-Libras**

De acordo com Brasil (2017c) o V-Libras consiste em uma ferramenta computacional de código aberto, que traduz conteúdos do Português para Língua Brasileira de Sinais (Libras), fazendo com que os computadores se tornem acessíveis a pessoas surdas.

Corresponde a um conjunto de ferramentas digitais a fim de ampliar a acessibilidade das PCD auditiva aos conteúdos do computador que vão desde editores de texto a navegadores de internet. O conjunto de aplicativos e o manual estão disponíveis para

²³ “As novas tecnologias e a tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial”
In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE I FORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, Fortaleza. Anais...Fortaleza: MEC, 2002.

download no Portal do Software Público Brasileiro²⁴. O software Vlibras pode ser instalado em computadores, navegadores e celulares (BRASIL, 2017c).

Figura 08: Tela de operação do V-Libras



Fonte: Manual do V-Libras v5.1.0

Segundo Stumpf (2010, p.5):

Para os surdos às modificações trazidas pelas novas tecnologias não foram apenas educativas sociais e laborais, mas, sobretudo de inserção comunicativa em muitas das atividades de vida diária antes inacessíveis, pois, a distancia e o tempo se encurtam pela Internet e surgiram novas maneiras de se relacionar.

O V-Libras é uma ferramenta aberta, de distribuição livre desenvolvida para melhorar o acesso a informação das pessoas surdas brasileiras, no entanto, requer dupla alfabetização visto que a maioria dos surdos do Brasil são analfabetos da língua portuguesa (BRASIL, 2017c) e em alguns casos, tecnologicamente. O V-Libras está disponível para computadores, smartphones e tablets, V-Libras vídeo e Wikilibras.

- **Audiolivros**

O Ministério da Educação em parceria com o Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro – NCE/UFRJ criaram o MecDaisy²⁵. Um programa que possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio gravado ou sintetizado (BRASIL, 2009a), (TURECK, 2014).

²⁴ <https://softwarepublico.gov.br>

²⁵ Sigla do padrão internacional para produção e leitura de livros digitais “*Digital Accessible Information System – Daisy*”.

De acordo com Tureck (2014, p.104):

Este padrão apresenta facilidade de navegação pelo texto, permitindo a reprodução sincronizada de trechos selecionados, o recuo e o avanço de parágrafos e a busca de seções ou capítulos pelo fruidor. Possibilita também, anexar anotações aos arquivos do livro, exportar o texto selecionado para impressão em Braille, podendo-se ter acesso à sua leitura em caracteres ampliados e com contrastes de cor à escolha do usuário. Todo texto é indexado, facilitando, assim, a sua manipulação através de índices ou buscas rápidas.

Este, é um exemplo, dos muitos disponíveis (*DOSVOX, Delta Talk, Virtual Vision, Jaws, Openbook e Magic*, por exemplo) como solução tecnológica para conferir autonomia à pessoa com deficiência visual, permitindo acesso a qualquer tipo de informação escrita disponível para leitura no computador.

Compreende-se que alcançar autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social resulta de um percurso vivido em determinado tempo, no qual o conhecimento e as condições concretas de uso efetivo de tais tecnologias assistivas têm um papel central pela intermediação que possibilitam às pessoas com deficiência. (TURECK; 2014, p.103)

Com esse recurso tecnológico pode-se gerar livros didáticos a serem distribuídos aos estudantes ou instituições de ensino permitindo o acesso autônomo às obras, uma vez que o software pode converter qualquer texto em formato *Daisy*, podendo manusear o texto sonoro de maneira semelhante ao texto escrito.

- ***Biblioteca Brille***

Em consulta as produções científicas relacionadas, verifica-se que a no âmbito do ensino superior, em que pese as IFES, a Biblioteca Brille consiste num projeto a ser implementado na/pela biblioteca universitária com uso de tecnologias (*low tec/high tec*) para disponibilização de recursos como salas de estudo adaptadas para audição (*headphones*, isolamento acústico, etc.), livros em Brille, áudio/vídeo livros, microcomputadores, periféricos e outros equipamentos adaptados à deficiência dos usuários, etc.

Segundo Fialho e Silva (2012, p.161) “na Biblioteca Braille, os livros impressos em Braille não possuem muita demanda, a procura maior é pelo acervo em áudio, que contempla assuntos relativos a concursos públicos e textos acadêmicos/científicos”.

Neste sentido, considera-se sumariamente importante que seja dimensionado sua estrutura em função das demandas vivenciadas que podem ser identificados pelos biblioteconomistas e demais servidores da IES.

No que concerne as adaptações ou provisões necessárias às edificações, mobiliário, espaços e equipamentos para atendimento às PCD é importante destacar as

definições da NBR 9.050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (ABNT, 2004, p. 2).

Como se pode verificar, o termo “Biblioteca Brille” não se atem exclusivamente a recursos tecnológicos como disponibilização de material didático e literário em mídias eletrônicas ou compilados em formato Brille em espaços virtuais. Correspondem efetivamente ao processo inclusivo da PCD na biblioteca da IES.

- ***Ambiente Virtual de Aprendizagem***

Nessa perspectiva inclusiva e assistiva, amparado por recursos computacionais acessíveis encontra-se opcionalmente disponível ao estudante a modalidade de ensino à distancia – EaD, que pode ser utilizado, inclusive, em complementação ao ensino presencial ou ainda como opção de oferta semi presencial.

Obviamente, a pretensão não é de determinação da modalidade EaD como TA, no entanto, precisamos compreender que este modelo de ensino corresponde a algumas características conceituais de TA como, interdisciplinaridade, funcionalidade, autonomia, independência e inclusão social, graças a sua interação educação-tecnologia.

De acordo com Hermida e Bonfim (2006, p.170) “o conceito de ambiente virtual de aprendizagem e as possibilidades de utilização da *web* como meio para o estabelecimento da relação ensino-aprendizagem propiciaram um salto qualitativo nas formas de EaD até então existentes”.

Dos vários recursos disponíveis para utilização em sala de aula a fim de facilitar a aprendizagem do estudante, a EaD aparece cada vez mais como modalidade adequada e desejável ao atendimento das novas demandas educacionais (MENEZES, 2011).

Segundo a autora:

Neste modelo percebemos claramente a flexibilidade entre as dimensões de espaço e tempo, bem como a autonomia do estudante, ou seja, um alto grau de autonomia do estudante quanto ao lugar de seus estudos, o que nos leva a pensar como a tecnologia evoluiu ultimamente, pois o estudante consegue adquirir conhecimentos diante de seus principais meios de aprendizagem que são o material impresso, vídeos e áudio, atividades online e leitura em bibliotecas virtuais (MENEZES; 2011, p.5).

Em um cenário de demanda cada vez maior de pessoas carentes por alternativas de acesso ao conhecimento, muitas delas em função de uma intensa jornada de trabalho, o EaD vem, de certa forma, atender e contribuir para o atendimento desta demanda, trazendo transformações significativas que embora tenham contribuído para a democratização do

ensino, trouxe também desafios e problemáticas que merecem serem analisadas e discutidas (HERMIDA; BONFIM; 2006, p.169).

A utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, pode-se configurar como um importante recurso didático a ser utilizado pelas IES. Segundo Menezes (2011) existem instituições que oferecem aos estudantes da modalidade EaD em seu AVA, acesso há milhares de obras de autores de diversas áreas, denominada como *Biblioteca Virtual Universitária* ou ainda, a *Biblioteca Digital*, onde o professor pode disponibilizar os materiais que foram utilizados nas aulas.

O AVA como recurso didático serve ao professor e ao estudante como um repositório de material, não só daqueles ministrados mas também de outros típicos da interação *online* como fóruns de debates, *chats*, mural de recados, videoaulas, apresentações, atividades, testes, enfim, um espaço que passa a ser construído, a partir da mediação do professor e do tutor a distância, por todos os participantes.

Ao relacionar esse argumento com alguns conceitos e discussões apresentados, é possível vislumbrar a EaD como um importante recurso tecnológico a ser utilizado como prática inclusiva do ensino superior, também às PCD, no entanto, carece de maior reflexão se considerada as limitações de acessibilidade tecnológica, ou seja, àquelas que vão desde a disponibilidade do recurso computacional e periféricos (adaptados ou não) até a capacidade de uso destes equipamentos propriamente dita que nos fazem muitas vezes, excluídos por analfabetismo tecnológico.

Outro aspecto de considerável relevância pelos usuários deste sistema diz respeito a impessoalidade do recurso pois, uma vez “sistematizado” com ganhos consideráveis caracterizados pela não coincidência no tempo e no espaço do professor e seus alunos (Hermida e Bonfim; 2006) também torna inflexível no que se refere às questões individuais recorrentes de uma rotina acadêmica “não sistêmica” em que os usuários estão sujeitos a alterações de humor, de compreensibilidade, emotividade, enfim elementos não detectáveis à distância num ambiente virtual.

4.3.1.2 Tecnologias da Educação a Distância – EaD

No Brasil, a Educação a Distância – EaD, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, é considerada, uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem tendo como mediador, recursos didáticos sistematicamente organizados, que podem ser utilizados de forma isolada ou combinados, apresentados em diferentes

suportes de informação com veiculação através de diversos meios de comunicação (TV, rádio, correio, telefone, internet, etc.) (BRASIL, 1996).

Segundo Hermida e Bonfim (2006, p.173) esse recurso didático passou a ser conhecido no Brasil a partir de projetos de ensino supletivo via televisão e fascículos, no entanto, adquiriu popularmente o significado de “educação pela televisão”, tal como, para a maioria das pessoas, os tele cursos eram (e são ainda) “cursos pela televisão”.

Do ponto de vista epistemológico, a palavra Teleducção ou “Educação à Distância” vem do grego *tele* (longe, ao longe), e pode ser conceituada como o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e alunos ficam “separados” espacial e/ou temporalmente. Pode envolver atividades presenciais e outros momentos de “contatos” conjuntos, porém, conectados ou intermediados através de recursos tecnológicos (HERMIDA; BONFIM; 2006, p.168).

Para Vilaça (2010, p.95) “Na verdade, esta modalidade de ensino remonta a uma longa história, sendo difícil definir o marco ou o momento de sua fundação”. Segundo o autor, a literatura apresenta diferentes situações que podem ser consideradas como experiências iniciais em EaD.

Em geral, o surgimento da EaD está relacionado ao emprego de tecnologias de impressão, especialmente dos jornais. Ainda segundo o autor, vivemos o que ele considera a quinta geração da EaD com a aulas virtuais baseadas no Computador e na Internet (VILAÇA, 2010).

Quadro 9: Gerações da EaD

Geração	Forma	Recursos instrucionais e tecnológicos básicos
Primeira	Ensino por correspondência	Materiais impressos, livros, apostilas
Segunda	Transmissão por rádio e televisão	Rádio, Vídeo, TV, Fitas cassetes
Terceira	Universidades Abertas	Rádio, Vídeo, TV, Fitas cassetes
Quarta	Teleconferência	Teleconferência interativa com áudio e vídeo
Quinta	<i>Internet/Web</i>	Internet, MP3, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), vídeos, animações, ambientes 3D, redes sociais, fóruns ...

Fonte: Vilaça (2010, p.95)

A *internet/web* permite a troca de informações, articulação e publicação de ideias, quer seja individual ou coletivamente, normalmente compartilhadas por diversos usuários. No caso do ensino a distância, o professor torna-se um mediador entre o conhecimento, a ferramenta virtual utilizada para a interface educacional e o estudante.

Considerando a expansão e popularização do aumento de computadores, tecnologias como essas tem sido cada vez mais integradas às práticas de EaD tendo, inclusive, encontrado respaldo nas políticas que vem sendo implementadas no país, especialmente àquelas voltadas a expansão e interiorização do ensino superior e com efeito, inclusivas das PCD.

Para Vianney (2001, p.73):

A nova geração de EAD que emerge no Brasil na segunda metade dos anos com o uso intensivo de tecnologias da comunicação e da informação, está transformando os conceitos clássicos da EAD, até então de uma separação física entre o estudante e o professor ou a instituição de ensino, para um conceito atual de aproximação ou mesmo integração virtual entre os agentes dos processos de ensino-aprendizagem que se estabelecem.

A fim de se estabelecer um parâmetro comparativo entre as duas modalidades de ofertas do ensino superior, apresentamos no quadro 10 um paralelo que tem como referencia a oferta de EaD essencialmente via internet combinada a mudança de comportamento da geração do novo milênio, cada vez mais conectada por inovadas ferramentas e aplicativos (*Prezi, Evernote, TodaysMeet, Skype, SlideShare, Youtube, WhatsApp, etc.*).

Quadro 10: Paralelo Ensino presencial x Modalidade EaD

Modalidade Ensino presencial	Modalidade EaD
Participação em classe	Participação em ambiente virtual (fóruns, chats, mensagens, etc.).
Agendamento/Monitoria com esclarecimento de dúvidas e,ou, orientações.	Consultas enviadas aos professores através do sistema de mensagens do AVA (fórum de duvidas, mensagens, etc.).
Participação de pelo menos 4 horas de aula obrigatória por dia no semana.	Disponibilidade de tempo para entrar no ambiente virtual o mesmo número de horas distribuídas nos dias e horários concordaram com o professor.
Apresentação de atividades, revisão e correção em classe oral e, nos casos em que a o professor considera necessário, por escrito.	Enviando, através do AVA, as atividades para o professor e tutor que farão a revisão do trabalho de cada estudante, com comunicação das observações correspondentes e solicitação de correções se necessário.

Fonte: Adaptado pelo autor de Universidad Nacional de Cuyo (2010, p.192)

Neste sentido, entendemos que o AVA se destaca principalmente por não se limitar a um conjunto de páginas disponíveis na internet, mas um ambiente que, embora sistematizado, oferece dinamismo aos seus usuários que interagem diretamente modificando, inclusive, a sua estrutura.

Para os casos de ensino presencial, desde que previsto no plano pedagógico do curso, o AVA poderá seguramente ser utilizado como ferramenta auxiliar em complementação aos métodos e práticas já adotados; já nos casos do EaD, uma ferramenta inovadora e contemporânea as inovações computacionais e preferencialmente mais adequada ao dinamismo tecnologia.

4.3.2 Cultura universitária inclusiva: o desafio do ensino superior

Dos diversos desafios da oferta de ensino superior, um que seguramente se impõe é o do atendimento a Lei 13.409/2016 que dispõe sobre as quotas para PCD. Embora pareça

um fato extraordinário, o que não é, corre-se o risco de dois extremos completamente diferentes: o de que a PCD estaria preparado para a universidade, no entanto, a universidade não estaria preparada para a PCD.

Estamos falando de algo muito maior do que rampas de acesso, salas multimeios, Bibliotecas Brille, adaptações físicas e estruturais, de máquinas e equipamentos, softwares voltados para deficiências específicas, enfim; o principal desafio talvez esteja relacionado aos recursos humanos e didático-pedagógicos e não arquitetônicos e tecnológicos.

Os desafios que se colocam às novas universidades são, sem dúvida, gigantescos, tendo em consideração a necessidade de resistência a um modelo universitário hegemônico que se globaliza, à racionalidade instrumental neoliberal que lhe serve de fundamento e ao modelo de saber que reproduz e perpetua (TAVARES; 2014, p.8).

Na perspectiva inclusiva, o desafio do ensino superior talvez seja o de partir de premissas diferenciadas e atender a suposta expectativa gerada no incluído, ou seja, levá-los tão longe quanto seja possível dentro de suas limitações (CASTRO, 2001).

Dentre as dificuldades frequentes das IFES, especialmente quando em cumprimento a alguma exigência legal, como é o caso desta nova determinação do Ministério da Educação, a falta de recursos e de políticas que promovam a formação e capacitação de servidores, docentes e técnicos, para o que se lhes impõe, acaba por configurar-se num problema social e cultural.

O eixo fundamental da Universidade Brasileira é o tripé ensino-pesquisa-extensão, utilizado para cumprir seu objetivo na graduação de profissionais compatíveis com o desenvolvimento da sociedade cada vez mais heterogênea, exigente de seus direitos por força da organização de seus grupos de classes e adaptada às inovações tecnológicas que por sua vez editam um novo perfil universitário.

Segundo Vianney (2001, p.72) “um conjunto recente de fatores de inovação tecnológica está sinalizando um marco para a modernização dos ensino presencial e a criação de um novo perfil para atuação a distância dessas instituições”.

No ambiente docente, das suas práticas pedagógicas, a didática instrucionista vai dar espaço a um estilo aberto e inclusivo de aprendizagem que sejam mais interessantes do que os métodos estruturados por materiais fixos, apostilas, etc. que em sua grande maioria estarão disponíveis na internet ou por outros meios tecnológicos que, ademais, aparecem também como um desafio para o professor, quase sempre em desvantagem ante a nova geração de estudantes quando o assunto é inovação tecnológica (DEMO, 2009).

São questões culturais como aversão ao novo, distanciamento tecnológico, preferências pessoais, dentre outras que fazem com que certos docentes não tenham a mínima influência tecnológica para utilização como métodos e instrumentos de sua didática ou mesmo para sua capacitação e desenvolvimento profissional. Nesses casos, convém à instituição a oferta de capacitação para o alcance de habilidades técnicas para o que tem se considerado como mais desafiante, do ponto de vista pedagógico, como construção *on line* de comunidades, *design* de atividades *on line*, fórum de discussão, alfabetização em informação e novas tecnologias (DEMO; 2009, p.59).

Acrescentamos a esse contexto elementos como a diversidade cultural, quadro socioeconômico, capacidade cognitiva dos estudantes, e a partir da Lei 13.409/2017 (BRASIL, 2017), a obrigação de tratar igualmente capaz e nas mesmas condições de ensino que também os autodeclarados pretos, pardos, e indígenas e a Pessoa Com Deficiência – PCD.

Elementos que exigem integralidade não só do professor, mas de toda comunidade acadêmica, pois segundo Martins (2012, p.33) “não apenas o professor precisa estar preparado para atuação com a diversidade do alunado, no cotidiano da escola, mas todos os profissionais que ali atuam”.

Neste sentido, o reconhecimento da existência dessa diversidade e consequente formação heterogênea da comunidade acadêmica já nos obriga à reflexão da qualidade e formato daquilo que se está ensinando ou se pretende ensinar, bem como do nível de preparação para atendimento à essa diversidade.

Nos tempos atuais construir uma escola numa perspectiva inclusiva – que atenda adequadamente a estudantes com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem – é um dos grandes desafios dos sistemas educacionais. Não basta, porém, apenas oferecer aos alunos o acesso à escola necessário se faz ministrar um ensino que seja de qualidade para todos, que atenda às reais necessidades dos educandos (MARTINS; 2012, p.35).

A simples reflexão da inclusão da PCD no ensino superior pode tornar alguns profissionais do ensino apreensivos e exitosos quanto aos métodos e práticas pedagógicas a serem adotados em seu plano de oferta, sua postura diante do estudante com deficiência e dos demais estudantes de maneira que a PCD não seja apenas integrado à turma, e sim, incluso.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação a inclusão (PIMENTEL; 2012, p.139).

No que concerne o ensino superior, a inclusão de PCD ainda parece ser uma discussão recente que tem instigado os educadores a pautarem suas ações não somente em

políticas públicas como é o caso da proposta de quotas para PCD na mesma proporção de pretos, pardos e índios, mas também em práticas reflexivas (CASTANHO; FREITAS, 2006).

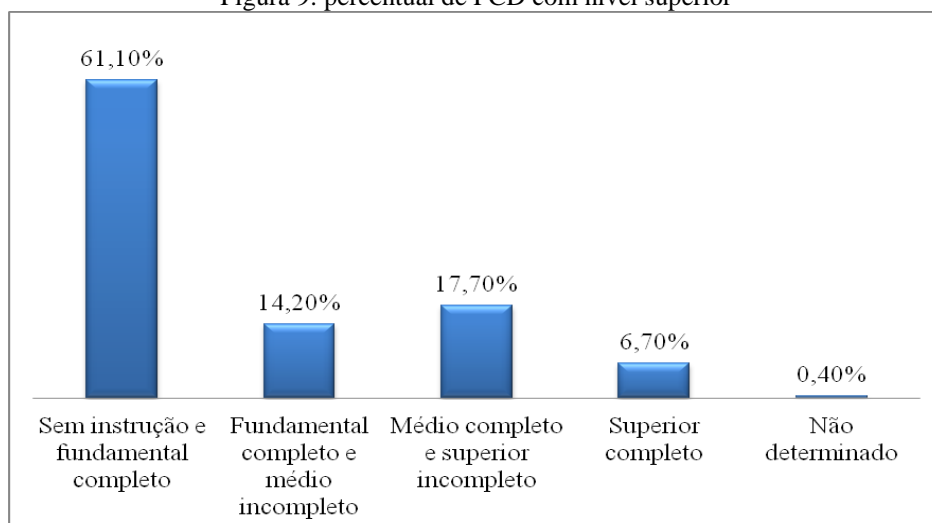
Os obstáculos à construção de um outro modelo de educação superior, mais equitativo, que inclua a diversidade cultural e contribua para o “viver bem” estão ligados a uma história construída a partir de esquemas herdados das relações coloniais e neocoloniais, entaves a qualquer processo de ruptura com um passado marcado pelo eurocentrismo e pela colonialidade do poder, da economia, do conhecimento, do ser, da sexualidade, do gênero, como reflexos da amplitude do processo de colonização (TAVARES; 2014, p.8).

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo (PIMENTEL; 2012, p.140).

Em nosso entendimento, uma preocupação que transcende a sala de aula devendo ocupar a comunidade acadêmica, especialmente àqueles responsáveis pelo projeto pedagógico do curso a pensarem as práticas de ensino e as ferramentas auxiliares para que o professor possa efetivamente conferir uma educação de qualidade aos estudantes, indiscriminadamente, pois a bem da verdade, a qualidade do curso começa pela sua estrutura curricular, definida pelo seu colegiado por meio de seu núcleo estruturante.

A presença do estudante com alguma deficiência na universidade se configura ainda numa minoria (SANTOS, 2012), especialmente em termos numéricos quando comparados aos outros estudantes, pois como informado pelo IBGE (2010), apenas 6,7% da população brasileira que se declarou portadora de algum tipo de deficiência tem curso superior completo conforme figura 9.

Figura 9: percentual de PCD com nível superior



Fonte: Adaptado pelo autor de BRASIL (2012)

No quadro 11, pode-se verificar que a população de PCD evoluiu quase 65% entre 2000 e 2010.

Quadro 11: Evolução da população de PCD de 2000 - 2010

Brasil e Grandes Regiões	Proporção da população com pelo menos uma das deficiências investigadas	
	Total 2000	Total 2010
Brasil	14,5%	23,92%
Norte	14,7%	23,4%
Nordeste	16,8%	26,63%
Sul	13,1%	23,03%
Sudeste	14,3%	22,51%
Centro Oeste	13,9%	22,50%

Fonte: Adaptado pelo autor de IBGE (2010)

Se considerado essa variação e ainda, que o percentual de declarado de PCD com formação superior considera uma população estudante de IES públicas e particulares, em se tratando da garantia de quota mínima para essa classe estudantil nas IFES, a urgente necessidade de adequação destas instituições para cumprimento da determinação legal torna-se um desafio de proporções ainda desconhecidas.

Das colocações reunidas até aqui, cabe destacar que no tocante as políticas de expansão e interiorização do ensino superior ocorridas nos últimos anos, ficaram amplamente comprometidas pelas políticas restritivas do orçamento público da união.

No tocante ao ensino superior, teve suas rubricas cada vez mais estranguladas impedindo a manutenção de programas como “ciência sem fronteiras” e a contratação de novos servidores ou aquisição patrimonial de acervo bibliográfico, material de consumo, máquinas e equipamentos, serviços essenciais como limpeza, manutenção e segurança, etc.

Uma dificuldade desafiadora para o sistema público de ensino superior, especialmente se considerado o fato da necessidade de se adaptar e prover adaptação para atendimento do princípio legal de inclusão das PCD que muito mais se assemelha a uma imposição do que uma política inclusiva efetiva.

5. METODOLOGIA APLICADA A PESQUISA

A metodologia é dedicada à forma como a pesquisa é desenvolvida. Dar ao leitor subsídios necessários para sua devida compreensão. Busca-se neste capítulo caracterizações da presente pesquisa quanto à metodologia aplicada, apresentando-se também métodos para encontrar respostas para o problema de pesquisa apresentado.

Andrade (2010) define pesquisa como um conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, cujo objetivo é encontrar soluções para problemas propostos, utilizando-se de métodos científicos.

Para que a pesquisa resulte em conhecimento e que de alguma maneira possa ser utilizada como fundamento teórico, há que se dispor de um conjunto de recursos metodológicos que auxiliem o pesquisador no processo de produção de conhecimento, o que implica dizer que o conhecimento científico requer método.

Para Barros e Lehfeld (2007) o conhecimento científico direciona-se às formas de pensamento e observação concretizadas em estratégias que o pesquisador utiliza para o desvelamento de fenômenos.

Nesta parte do trabalho apresentamos os procedimentos metodológicos adotados que amiúde, precisam estar em consonância com os pressupostos assumidos durante a parte teórico-reflexiva e a análise documental. A metodologia tem como propósito responder questões do tipo “como?, com quê?, onde?, quanto?” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 109) e correspondem aos componentes, método de abordagem, métodos de procedimento, técnicas, entre outros.

Nas ciências sociais, os fenômenos sociais constituem o objeto do conhecimento científico cabendo ao pesquisador o estudo de elementos que compõem este objeto e suas características no tempo e espaço (RICHARDSON, 2011). Na realização desta pesquisa, consideramos o fato de explorar o fenômeno da relação ensino-aprendizagem no ensino superior, de onde é possível observar a relação oferta x demanda dos serviços educacionais pelos indivíduos inseridos neste contexto.

Quanto à natureza da pesquisa entende-se por aplicada, pois segundo Silveira e Córdova (2009) estas são realizadas quando se pretende solucionar um problema específico, que no caso desta pesquisa, consiste na identificação dos fenômenos causadores de impactos e desafios da educação inclusiva no ensino superior no *campus* Mucuri da UFVJM. Condizente como o pensamento de Vergara (2009) ao afirmar que a pesquisa aplicada está fundamentada na necessidade de resolver dados concretos, motivada pela curiosidade do pesquisador.

Tal procedimento nos conduziu para o levantamento da abordagem sob aspectos e conceitos já trabalhados por outros estudiosos, o que segundo Barros e Lehfeld (2007) caracteriza uma pesquisa bibliográfica. Também para o levantamento de documentos que ainda não foram utilizados como base de uma pesquisa, que de acordo com Medeiros (2008), caracteriza uma pesquisa documental.

Outra característica fundamental é a de que, segundo Minayo (2001) trabalha com uso de significados irreduzíveis a uma análise estatística, estando estes estudos voltados para a compreensão e explicação das relações sociais envolvidas.

Para o desenvolvimento deste estudo, a pesquisa classifica-se como descritiva e explicativa, quanto aos objetivos e como levantamento quanto aos procedimentos. Conforme Cervo; Bervian e Silva (2007) a pesquisa descritiva consiste em analisar os fatos já ocorridos sem manipulá-los. A pesquisa explicativa visa, nas palavras de Vergara (2000), esclarecer como os fatos ocorrem em ocorrência de determinado fenômeno.

Assim, quanto aos procedimentos, essa pesquisa se caracteriza como bibliográfica e, ou, documental; para o que adotamos o estudo de caso como método, pelas razões que descrevemos a seguir.

A objetividade do estudo, centrada na identificação de variáveis definidas para o fenômeno estudado, no entanto, com a preservação de seu caráter unitário, nos assegura a característica essencial de estudo de caso (GIL, 2009) desta pesquisa.

Optou-se pelo Estudo de Caso por traduzir-se em uma ferramenta de aproximação à realidade, permitindo colocar em prática as teorias estudadas e chegar a conclusões que talvez não fossem alcançadas por meio de outra técnica no mesmo espaço tempo e com o mesmo fenômeno escolhido.

De acordo com Gil (2009) é o estudo de caso um delineamento no qual pode se utilizar diversos métodos ou técnicas de coleta de dados como a observação, a entrevista e a análise de documentos. E que, embora se caracterize pela flexibilidade, vai requerer muitas habilidades do pesquisador que precisa estar apto ao desenvolvimento de um trabalho cujas etapas não são previamente definidas.

Na abordagem de YIN (2005, *in* GIL, 2010) o estudo de caso consiste na investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto.

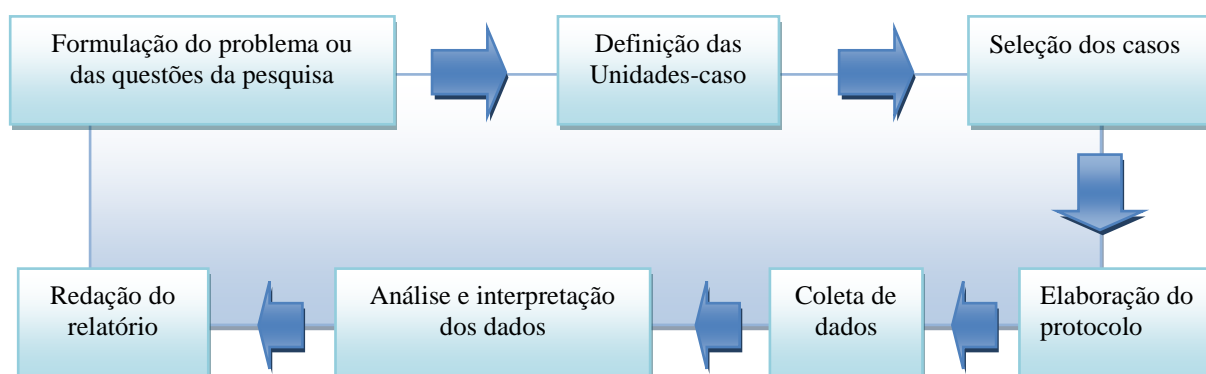
A partir da compreensão destes conceitos e convencidos da relevância de que a identificação dos impactos e desafios da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior no *campus* do Mucuri da UFVJM poderá trazer significativas contribuições teóricas para possíveis revisões sobre o assunto no campo da educação superior.

5.1 Delineamento da pesquisa

Uma vez tendo caracterizado esta como descritiva pela aproximação conceitual com o objeto de estudo (GIL, 2007) faz-se necessário a elaboração de um planejamento da pesquisa; que para Appolinário (2009, p.113) o delineamento da pesquisa representa o planejamento, com certo grau de detalhamento, daquilo que se pretende realizar.

O planejamento do estudo de caso, diferentemente de outros métodos como o experimento e o levantamento, tende a ser mais flexível, no entanto, de acordo com Gil (2010, p. 117) é possível definir um conjunto de etapas que são seguidas nas pesquisas que adotam o estudo de caso como delineamento, conforme apresentado na figura 10.

Figura 10: Etapas do Estudo de Caso



Fonte: Soares (2011)

Mesmo não se tratando de nenhuma regra ou norma da ABNT ou ainda qualquer convenção de pesquisadores ou coisa do gênero, de acordo com Gil (2010) este conjunto de etapas refere-se essencialmente ao propósito de se estabelecer o mínimo de organização ao trabalho acadêmico, dando-lhe o cunho científico que lhe é característico.

Esta pesquisa foi realizada utilizando como método o estudo de caso. Sua contribuição como método resulta no conhecimento de fenômenos contemporâneos no seu contexto real.

5.1.1 Formulação do problema de pesquisa

Como em outras pesquisas, o estudo de caso dá-se com a formulação de um problema uma vez que, segundo Gil (2009, p.42) a pesquisa é o processo que tem como finalidade fornecer respostas aos problemas propostos, sendo natural, portanto, que se inicie com a formulação de um problema. Para Marconi e Lakatos (2010, p.143) o problema deve ser preferencialmente levantado, formulado em forma interrogativa e sua caracterização identifica o objeto em estudo. Nestes termos, elaboramos a seguinte questão:

Como as políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior estão sendo adotadas no campus Mucuri da UFVJM e quais os impactos e desafios deste processo para o campus de uma universidade federal resultante do processo de expansão e interiorização universitária?

O início desta pesquisa não esteve isento da preocupação generalizável à proposições teóricas do estudo de caso cuja meta, segundo Yin (2010) é a generalização analítica e não estatística, sendo portanto, compreensível a adoção do estudo de caso como método mais indicado a resolução do problema apresentado, dada a possibilidade de oposição dos eventos contemporâneos aos eventos históricos identificados.

5.1.2 Definição da unidade-caso e seleção do caso

Os critérios de seleção para definição de qualquer processo ou objeto variam de acordo com os propósitos da pesquisa (GIL, 2010). Classicamente, a unidade-caso corresponde a um indivíduo em um contexto definido, no entanto, ao considerar fenômenos sociais como objeto de pesquisa em ciências sociais que podem, por exemplo, representar-se por um grupo de objetos: família, comunidade, empresas, instituições, dentre outros, este entendimento pode, seguramente, ser ampliado.

A depender da proposta investigativa desta pesquisa e a sua característica social, onde muito embora, com frequência são adotados estudos de múltiplos casos Silva *et al* (2017); este delineamento se apresenta como estudo de caso único por considerar que o objetivo é a identificação de circunstâncias e condições de uma situação cotidiana.

Considerando que para o alcance dos objetivos propostos requer, por exemplo, o conhecimento das condições das instalações físicas, tecnologias disponíveis, estrutura didático-pedagógica dos cursos, programas de extensão e pesquisa, setores, departamentos e órgãos, indicadores de desempenho, dentre outros fenômenos, conclui-se caracterização como estudo de caso único com múltiplas unidades de análise.

Como bem definido por Gil (2009, p.52) “[...] quando, por exemplo, o caso em estudo refere-se a uma universidade e são estudadas as faculdades que a compõem, estas constituem unidades de análise e não casos [...]”.

Desta forma, a atenção da pesquisa direciona-se ao contexto, ao caso e suas subunidades que no universo desta pesquisa são tratados de maneira indissociável, uma vez que importa analisar de forma estrutural as unidades do caso e o caso frente ao problema proposto da inclusão de PCD no ensino superior.

A escolha do *campus* Mucuri da UFVJM como unidade de análise se deu na fase exploratória da pesquisa a partir da vivência profissional do pesquisador e das rotinas cotidianas ao docente dedicação exclusiva de uma universidade federal.

Neste período, a observação dos diversos espaços do *campus* universitário (salas de aula, laboratórios de informática, gabinetes de órgãos gestores e diretivos, unidades acadêmicas e administrativas, espaço de convivência, biblioteca, corredores, banheiros, auditórios, ginásio, estacionamento, transporte coletivo) e a imediata correlação com os normativos legais, associados às preocupações mesmo que informais, das pessoas compartilhadoras desses espaços.

5.1.3 Definição das técnicas de Coleta de Dados

Segundo Cervo, Bervian e Da Silva (2007) a coleta de dados corresponde a uma das tarefas características da pesquisa descritiva, que a rigor, deve ser bem planejada para o alcance de resultados úteis e fidedignos. Neste sentido, a coleta de dados primários e dados secundários do estudo contribuirão para a construção de respostas às questões do problema determinado.

Para Gil (2009, p.55):

“é possível admitir a existência de um ou outro estudo de caso bem sucedido apesar da utilização de uma única estratégia de coleta de dados. Mas é fácil demonstrar a importância da utilização de múltiplas estratégias nesses estudos. Considere-se, para tanto, que os estudos de caso requerem profundidade, preservação do caráter unitário do caso e a não separação de seu contexto. Torna-se necessário, portanto, identificar, descrever e analisar: (1) o local em que ocorre o fenômeno, (2) os atores, (3) os eventos, (4) os processos. A obtenção dessas informações, por sua vez, passa a requerer a utilização de diferentes estratégias de pesquisa.”

De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p.142), podem ser utilizados três procedimentos para a coleta de dados, que são a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e o contato direto. Para não incorrer em implicações éticas, reservamo-nos o direito de utilizar o contato direto como procedimento, apenas junto aos órgãos e setores que pudessem responder, embora que dependentemente, aos quesitos propostos pela pesquisa.

Para tanto, utilizamos neste estudo, as fontes de documentos (e-mails, ofícios, C.I., portarias); arquivos (dados secundários de uso público) e observação de campo, conforme o esquema do quadro 12.

Quadro 12: Esquema de coleta de dados adotado no estudo de caso

Elementos de investigação	Informações requeridas	Estratégias para a coleta de dados
Normativos legais, textos, Livros, publicações, etc.	Histórico da educação superior no Brasil, Cronologia da educação especial, Processo de expansão e interiorização do ensino superior, políticas públicas de inclusão no ensino superior, políticas inclusivas de PCD no ensino superior, tecnologias assistivas	Documentação
Espaços do <i>campus</i> universitário	Adequações físicas, tecnológicas e ambientais para inclusão da PCD no ensino superior, recursos humanos, físicos e tecnológicos.	Observação
Unidades Administrativas, acadêmicas, sociais, setores e departamentos	Dados específicos do atendimento, registro, controle e aproveitamento da PCD	Observação Documentação
Projetos pedagógicos	Adequações didático-pedagógicas às PCD	Documentação
Sítio eletrônico da IFES	Dados gerais, origem dos estudantes, graduação presencial, graduação a distância, cronologia, institucional	documentação

Fonte: Elaborado pelo autor

Os documentos correspondem em sua grande maioria, aqueles já circularizados pela instituição e que é de conhecimento público. Quando necessário, utilizamos de documentos oficiais circularizados com os órgãos/setores correspondentes no *campus*. Também se utilizou de arquivos de uso público de instituições como IBGE, INEP, MEC, PNUD e dos números elaborados pela Diretoria de Comunicação a partir dos dados oficiais fornecidos pela divisão de planejamento da IFES.

A observação, realizada na modalidade direta e participante, deu-se nos mais diversos espaços físicos e instalações do *campus* universitário com o fim de identificar a existência de dispositivos de acessibilidade, meios de inclusão da PCD, dificuldades e riscos, limitações, etc. Direta porque ocorreu no *campus* universitário, local de trabalho do pesquisador e, participante, justamente pelo fato do pesquisador exercer a função docente em regime de dedicação exclusiva, com participação ativa em funções didáticas como a coordenação de curso, colegiados, núcleo docente estruturante; e administrativas como conselhos, congregação e comissões.

Foram observadas questões que dizem respeito a interrelação docente com o discente (pessoa) com deficiência desde a situação em sala de aula até questões como elaboração de material didático, instrumentos avaliativos, atendimento no gabinete,

dispositivos do projeto pedagógico do curso voltados para PCD, alternativas pedagógicas, comunicação, interação, etc.

O uso da observação adotada pode ser ainda configurada como *assistemática*, ou seja, espontânea, informal, simples, livre ou ocasional que segundo Cervo, Bervian e Da Silva (2007, p.31) “sem emprego de qualquer técnica ou instrumento, sem planejamento, sem controle e sem quesitos observacionais previamente elaborados”.

Neste sentido, acreditamos que esse instrumento contribuiu sobremaneira para o alcance do objetivo geral desta pesquisa visto que possibilitou registrar as impressões e inquietações do pesquisador, identificando os fenômenos correspondentes a inclusão da PCD. Consoante com a observação foi circularizada junto aos setores/Órgãos/departamentos via ofício e mensagem eletrônica (apêndice I) os requerimentos necessários para a obtenção das informações necessárias à constatação dos fenômenos observados.

Valendo-se da experiência profissional do pesquisador em consultoria e auditoria empresarial, decidiu-se pelo emprego de uma técnica muito comum na administração e contabilidade na elaboração de diagnósticos para a classificação das variáveis de observação, a matriz SWOT²⁶.

De acordo com Padoveze (2012) para a eficácia da análise do ambiente do sistema da entidade, que está inserido em outro sistema maior, o procedimento mais recomendado é a análise SWOT. Um instrumento que embora se apresente simples tem sido muito útil para o entendimento do posicionamento da entidade a partir da identificação do seu ambiente e planejamento de suas ações futuras.

Figura 11: Matriz SWOT (FOFA) – Inclusão de PCD no *campus* Mucuri da UFVJM

Aspectos	Interno	<i>Strengths (Forças)</i>	<i>Weaknesses (fraquezas)</i>
		Aproveitamento: Área de domínio da empresa	Enfrentamento: Área de risco enfrentável
	Externos	<i>Opportunities (oportunidades)</i>	<i>Threats (ameaças)</i>
		Melhoria: Área de aproveitamento potencial	Desativação: Área de risco acentuado

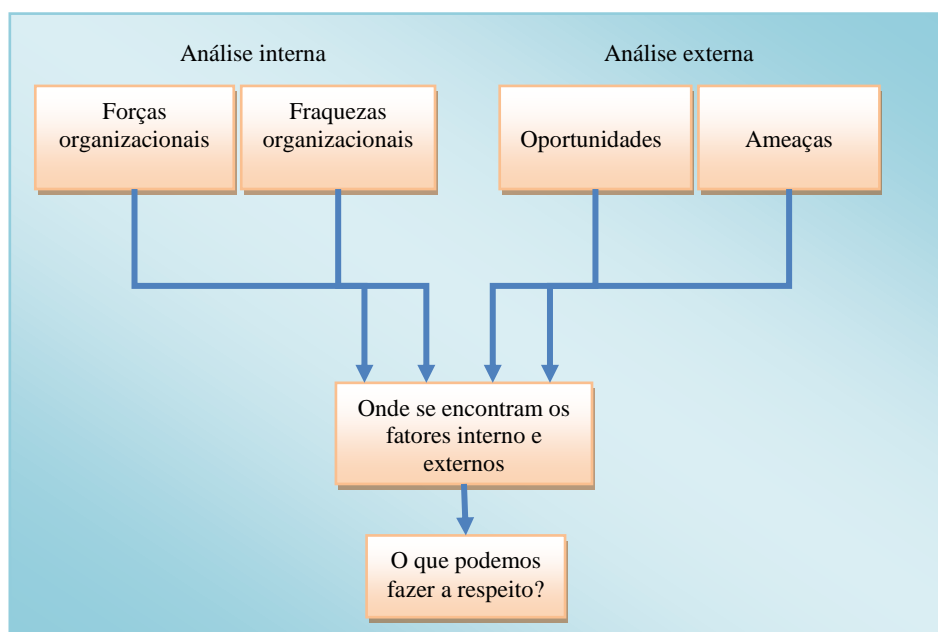
Fonte: Adaptado de Chiavenato (2007, p.155)

Segundo Chiavenato (2007) a matriz SWOT quase sempre é utilizada pelas organizações para mapear seu posicionamento diante do ambiente geral e ambiente de tarefa, consistindo numa tabela de dupla entrada que favorece a análise organizacional de suas potencialidades e vulnerabilidades.

²⁶ Acrônimo de *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats* que ao traduzir de forma literal para o português significa Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças que dá origem a outro acrônimo: FOFA.

Caravantes, Panno e Kloeckner (2005) apresenta a Matriz SWOT em outro esquema que segundo eles, permite visualizar o processo de contraste analítico das informações presentes com os pressupostos futuros da organização.

Figura 12: Matriz SWOT



Fonte: Caravantes, Panno e Kloeckner (2005, p.424)

Ainda segundo os autores, devemos nos concentrar nas variáveis mais relevantes, pelo menos cinco ou seis de cada caso, consideradas mais importantes sobre as quais serão desenvolvidas alguma ação.

A utilização desta ferramenta clássica da administração se justifica pelo caráter investigativo desta pesquisa muito próximo das ações de diagnóstico empregadas no desenvolvimento de programas de consultoria, controle interno e auditoria das entidades. Um típico exercício das ciências contábeis e da administração para análise setorial e planejamento estratégico da entidade. Em nosso entendimento, a matriz SWOT é útil e aplicável a este estudo porque permite avaliar de forma simples, objetiva e propositiva o objeto. Neste sentido, em relação à inclusão da PCD no ensino superior, desenvolveu-se o seguinte esquema a ser estruturado a partir da observação realizada:

Uma vez apresentadas as considerações sobre o método de estudo de caso, dedicou-se à contextualização do universo da pesquisa caracterizando, inclusive, o Vale do Mucuri, o município de Teófilo Otoni, a UVJM e o próprio *campus* Mucuri.

5.2 Contextualização do universo da pesquisa

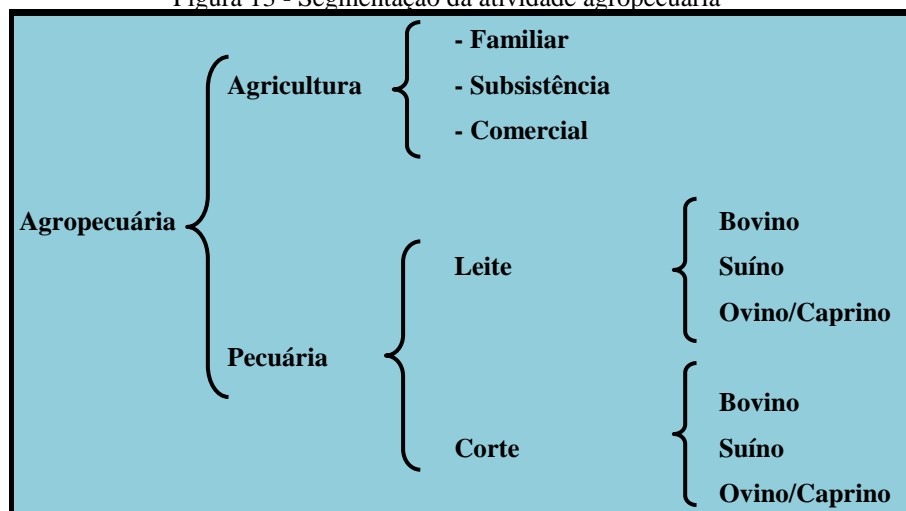
5.2.1 O Município mineiro de Teófilo Otoni

O município de Teófilo Otoni Juntamente com outros 24 municípios menores, integra o polígono da seca em Minas Gerais e está sob os auspícios da SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – que atua em uma área de 121.060 Km² onde vivem mais de 1,5 milhões de pessoas, sendo 43,71% na zona rural e 56,29% na zona urbana.

De acordo com Ottoni Carvalho (2006, p.65) “a economia da região tem como base fundamental à produção agropecuária, que acaba por sustentar uma atividade comercial e de serviços mais ou menos intensa, na medida em que a atividade principal também se fortalece”.

Especialmente na região mais a leste do Estado, a atividade agropastoril sempre esteve presente de maneira marcante e revela-se especialmente importante graças a sua versatilidade e diversidade, como pode ser observado na figura 13 – segmentação da atividade agropecuária. No entanto, esta atividade revela-se potencialmente doméstica, visto que a concentração de negócios advindos da agropecuária dão-se informalmente na pessoa dos produtores rurais e não por entidades empresariais constituídas.

Figura 13 - Segmentação da atividade agropecuária



Fonte: Elaborado pelo autor

Para Ottoni Carvalho (2006, p. 55) “a revisão histórica de formação e ocupação da região implica forçosamente numa referência à cidade de Teófilo Otoni, que carrega a posição de centro ou polo regional, por uma série de razões estruturais”. Dentre elas, destacamos a ampliação da oferta de cursos de graduação e pós-graduação pelas unidades acadêmicas estabelecidas e pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM.

Para Silva (2013, p.45) “A região se caracteriza pela exploração econômica da mineração, da pecuária e de uma agricultura acentuada pela monocultura do eucalipto”.

Embora ainda não exista oferta específica de cursos voltados para o segmento predominante da região, acredita-se que o exercício conjunto da oferta de cursos de graduação pelas diversas Instituições de Ensino potencializou o novo segmento da história contemporânea regional: o segmento educacional.

O município mineiro de Teófilo Otoni, sede do *campus* Mucuri da UFVJM, “acolhe a maior população do vale”²⁷ com diversidade cultural marcada pela miscigenação de seus habitantes (índios, portugueses, africanos, alemães, franceses, chineses e árabes). Para Barroso e Barroso (2014, p.1):

“Trata-se de uma região rica em produtos alimentícios derivados do leite, de carne, de cana de açúcar (cachaça), de trigo, polvilho e milho. Ainda, possui uma rede de hospitais de grande porte e um número elevado de instituições de ensino superior, corroborando para o afluxo de pessoas para sua sede. Entretanto, é uma região das mais pobres do Estado”.

Segundo informações socioeconômicas²⁸ extraídas do portal da transparência do Estado de Minas Gerais, o município de Teófilo Otoni tem uma população de 134.745 habitantes²⁹ dos quais 78,4% residem na sede do município, cerca de 31,2% dos 431.541 habitantes do Vale do Mucuri. O IDHM³⁰ de 0,701 é o 223º no ranking mineiro e seu último IDHM Educação³¹ é de 0,598.

A maioria da composição setorial (valor adicionado) do PIB está concentrado em serviços, representando 81,1% dos R\$ 2,2 bilhões, e registrou o PIB per capita de R\$ 16.066,82 em 2015 e um saldo negativo de criação de empregos formais até 12/2017 na ordem de -1.705.

De acordo com o INEP (2014) o município de Teófilo Otoni dispunha em 2017 de quatro IES do setor privado. Graças a sua natureza de *campus* universitário, o *campus* do Mucuri não foi relacionado, assim como outros campi de outras IES como , Unec (presencial); Unopar (semipresencial); Unicesumar, Uninter, Grupo Educa Mais, Instituto Brasileiro de Formação, Uniube, Instituto Graduarte e Univeritas (EaD) com mensalidades

²⁷ Barroso e Barroso (2014)

²⁸ Dados oficiais disponibilizados no portal da transparência do Estado de Minas Gerais através do Data Viva, ferramenta de visualização gerenciada pela FAPEMIG, contendo a situação econômica e social do Estado nos perfis: regional, municipal e painel de indicadores. Estes perfis são gerenciados pela SEPLAG através do “Minas em números”.

²⁹ Perfil demográfico IBGE 2014

³⁰ Atlas de Desenvolvimento Humano 2013

³¹ Consiste na combinação de duas variáveis: média de anos de estudo da população com 25 anos ou mais e anos esperados de escolaridade.

que variam de R\$ 57 a R\$ 347/mês e bolsas de estudo de 30% a 74% de desconto a depender do curso.

5.2.2 A UFVJM

Criada por meio da Lei 11.173/2005 que transformou as Faculdades Integradas de Diamantina – FAFEID em Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, caracteriza-se como uma autarquia federal de ensino superior que conta com cinco campi: O *campus* I e o *campus* JK em Diamantina (sede administrativa da IFES), o *campus* do Mucuri, o *campus* de Janaúba e o *campus* de Unaí.

Segundo os dados de “UFVJM em números” são ofertados 48 cursos de graduação distribuídos em seus cinco campi, sendo que dos 11 no *campus* do Mucuri, 10 são presenciais e 01 na modalidade EaD conforme organizado no quadro 13.

Quadro 13: Relação de cursos da UFVJM por município

	Diamantina	Teófilo Otoni	Janaúba	Unaí
Presencial	Medicina	Medicina	-	-
	Bacharelado			
	Agronomia	Administração	Ciência e Tecnologia	Ciências Agrárias
	Engenharia Florestal	Ciências Contábeis	Engenharia Física	Agronomia
	Zootecnia	Ciências Econômicas	Engenharia de Materiais	Engenharia Agrícola
	Enfermagem	Serviço Social		Medicina Veterinária
	Farmácia	Ciência e Tecnologia		Zootecnia
	Fisioterapia	Engenharia Civil		
	Nutrição	Engenharia Hídrica		
	Odontologia	Engenharia de Produção		
	Sistemas de Informação			
	Turismo			
	Humanidades			
	Ciências e Tecnologia			
	Engenharia de Alimentos			
	Engenharia Mecânica			
	Engenharia Química			
	Licenciatura			
	Ciências Biológicas	Matemática		
	Química			
	Educação Física			
	Geografia			
	História			
	Letras Português/Inglês			
	Letras Português/Espanhol			
	Pedagogia			
	Educação do Campo			
EAD	Matemática	Administração Pública		
	Física			
	Química			
	Total de cursos			
	28	11	4	5

Fonte: elaborado pelo autor

Os cursos ofertados na modalidade EaD alcançam os municípios de Águas Formosas, Almenara, Araçuaí, Bocaúva, Cristália, Diamantina, Divinolândia de Minas, Itamarandiba, Januária, Mantena, Minas Novas, Nanuque, Padre Paraíso, Pedra Azul de Minas, Taiobeiras, Teófilo Otoni e Turmalina; reunindo mais de 735 estudantes.

São ofertados ainda 21 cursos de pós graduação *Stricto Sensu* presenciais nas áreas de; Administração, Ciências Contábeis e Turismo, Biotecnologia, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciência de Alimentos, Ciências Exatas e da Terra, Educação, Multidisciplinar e Engenharia/Tecnologia/Gestão (Interdisciplinar). Completam ainda o *rol* o PROFMAT, ofertado na modalidade EaD.

Sua estrutura administrativa está organizada em Reitoria, Vice-reitoria e Gabinete da reitoria; CONSU e CONSEPE como órgãos de deliberação superior; Pro reitorias de Graduação, de Pesquisa e Pós Graduação, de Extensão e cultura, de Assuntos Comunitários e Estudantis, de Planejamento e Orçamento, de Administração, funcionando todas, na sede da entidade em Diamantina. Em junho/2014 a entidade contava com um total de 997 servidores assim distribuídos:

Quadro 14: quantitativo da comunidade acadêmica da UFVJM

<i>Campus</i>	Tipo de servidor		Discente
	Docentes	TA	
JK Diamantina	433	303	4.860
Do Mucuri – Teófilo Otoni	123	75	2131
Janaúba	7	24	243
Unaí	13	19	130
Total	576	421	7.364

Fonte: Adaptado de UFVJM em Números (2018)

Ainda de acordo os dados apresentados no sitio, são ofertados 2.890 vagas anuais nos cursos presenciais e 435 na modalidade EaD pela UFVJM. 600 destas vagas presenciais são ofertadas no *campus* do Mucuri, incluindo o curso de Medicina. Segundo informações do sitio da PROGRAD 50% da oferta de vagas presenciais são preenchidas com aproveitamento do ENEM e 50% através do SASI.

5.2.3 O Campus do Mucuri

Com instalações provisórias no prédio cedido pela Prefeitura Municipal de Teófilo Otoni, onde antes funcionava o Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC, no ano de 2006 o *Campus* do Mucuri iniciou suas atividades ofertando até 2008 apenas cinco cursos

noturnos. Em 2009, com adesão ao REUNI, eram ofertadas mais 120 vagas semestrais no período diurno (SILVA, 2013).

Historicamente, o *campus* tem apresentado um significativo índice de rotatividade de professores concursados, maioria mestres, especialistas e até graduados. Em razão das dificuldades encontradas para qualificação de seus docentes, o *campus* recorre sistematicamente ao uso de professores substitutos (maioria graduados e, ou, especialistas).

Até junho de 2014, o *campus* do Mucuri contava com 123 professores em seu quadro docente e 75 Técnicos Administrativos. Segundo relação de servidores de 11/2017 da PROGEP os números atualizados são 165 professores e 90 Técnicos Administrativos.

Acerca da sua estrutura física, o *campus* do Mucuri distribui em uma área de 20.500m² suas instalações para portaria, salas de aula, biblioteca, administrativo, diretorias administrativas e pedagógicas, salas de reuniões, auditório máster, mini auditórios, unidades acadêmicas de suas faculdades e instituto (FACSAE, ICET e FAMUC), núcleo de pesquisa, almoxarifado, transportes, ginásio poliesportivo (entregue em 2018) e restaurante universitário (em fase conclusiva, com inauguração e ocupação prevista para 2018).

Segundo informações do sítio eletrônico da UFVJM existem um conjunto de programas de políticas de ensino em desenvolvimento pela Pro Reitoria de Graduação a fim de oferecer apoio pedagógico aos acadêmicos conforme descrito no quadro 15.

Quadro 15: Programas de políticas de ensino da UFVJM

PROGRAMA	DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO PROGRAMA
PROAE	Programa de apoio ao ensino de graduação para estímulo e apoio a apresentação de projetos para melhoria das condições de oferta de cursos e intensificação da cooperação acadêmica.
PROAPE	Programa de fomento por meio da concessão de auxílio financeiro para subsídio parcial ou total de despesas de estudantes dos cursos de graduação, participantes de eventos acadêmicos-científicos-culturais, nacionais e internacionais.
MONITORIA	Programa onde o estudante-monitor, acompanhado de um professor-orientador participa dinâmica e efetivamente em projeto acadêmico de ensino de determinada disciplina ou conjunto de disciplinas. A monitoria poderá ser remunerada ou voluntária.
PME	O Programa de Mobilidade Estudantil possibilita aos acadêmicos cursarem disciplina em outras IFES conveniadas sem perder o vínculo com a instituição de origem.
PMI	O Programa de Mobilidade Internacional dá-se em duas modalidades com oferta de mensalidade de bolsa, auxílio instalação, passagens aéreas e seguro saúde. Suas modalidades são: Programa Ciência Sem Fronteiras e Programa Mobilidade Mercosul.
PET	Sob orientação de um professor tutor, o programa propicia aos alunos de graduação condições para a realização de atividades extracurriculares que lhes garantam a oportunidades de vivenciar experiências não presentes em estruturas curriculares convencionais.

Fonte: Elaborado pelo autor

A política de pesquisa da UFVJM é coordenada pela PRPPG (Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação) que conta com uma Diretoria de Pesquisa e tem como finalidade o

incentivo das iniciativas e formação de grupos de pesquisa na instituição. A busca das condições para o desenvolvimento de pesquisas, a coordenação de Programas de Iniciação Científica, juntamente com a Comissão de Iniciação Científica Institucional e o estabelecimento de uma política de apoio à pesquisa junto aos órgãos financiadores de projetos de pesquisa. Os editais de fomento à iniciação científica são publicados semestralmente. De acordo com Silva (2013) não há muitas informações disponíveis sobre a iniciação científica na UFVJM.

As políticas de extensão e cultura da UFVJM são coordenadas pela PROEXC (Pró-reitoria de Extensão e Cultura) que para a consecução desse objetivo, desenvolvem programas, projetos e eventos de extensão fomentados pelo Programa Institucional de Bolsa de Extensão que oferta cerca de 100 bolsas de extensão por ano.

Uma característica marcante do *campus* do Mucuri é sua forte participação na extensão universitária da UFVJM que já chegou a ofertar 82 das 100 bolsas de extensão. No *campus*, a PROEXC tem trabalhado com o Edital do Programa de Bolsas de Apoio à Cultura e à Arte – PROCARTE e pelo Centro de Idiomas. Este, em parceria com a Fundação Diamantinense de Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão – FUNDAEPE, oferecia para a comunidade (acadêmica e geral), mediante simbólica contrapartida financeira, cursos dos idiomas inglês e espanhol no *Campus*.

A Política de Assistência Estudantil da UFVJM – PAE, desenvolvida pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis – PROACE, está organizada em duas diretorias (de Assistência Estudantil – DAE e de Assuntos Comunitários e Estudantis – DACE) que no *campus* do Mucuri, desde 2012 está unificada na Diretoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários e Estudantis – DECACE.

Desta forma, cabe a DECACE a execução do Programa de Assistência Estudantil – PAE. O programa tem por finalidade o favorecimento da permanência do discente matriculado em um dos cursos de graduação da UFVJM que se encontra em situação de vulnerabilidade (DAE, 2013).

Segundo Silva (2013) No *Campus* do Mucuri, são desenvolvidas de forma paliativa às ações previstas nas alíneas II, III, IV (com oferta de serviço de psicologia) e VIII, do PAE e, também não atende, dentre outras coisas, o art. 2º do Decreto 7.416 de 30/12/2010 que prevê o pagamento mensal de bolsas tendo como referência as agências oficiais de fomento.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo é dedicado à análise e discussão das informações coletadas, aqui tratadas como resultados obtidos, a partir dos elementos de investigação esquematizados neste estudo de caso (vide quadro 12) para o que contamos com um robusto levantamento bibliográfico que culminou no marco teórico capaz de instruir este estudo de caso. Inicialmente, dedicamo-nos a análise dos instrumentos normativos que visam assegurar a acessibilidade da PCD no ensino superior.

Para tanto, organizamos no quadro 16 os oito tipos de acessibilidade apresentados pelo SINAES (INEP, 2015) desenvolvidos com base nas ideias de Sassaki.

Quadro 16: tipologia de acessibilidade

Tipo	Definição
Acessibilidade atitudinal	Refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras.
Acessibilidade arquitetônica	Eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos.
Acessibilidade metodológica	Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.
Acessibilidade programática	Eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outras).
Acessibilidade instrumental	Superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva).
Acessibilidade nos transportes	Forma de acessibilidade que elimina barreiras não só nos veículos, mas também nos pontos de paradas, incluindo as calçadas, os terminais, as estações e todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte.
Acessibilidade nas comunicações	É a acessibilidade que elimina barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil) e virtual.
Acessibilidade digital	Direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.

Fonte: Adaptado de Brasil (2016c, p.149).

Dos elementos de investigação que subsidiaram essa pesquisa, tomamos como referencia a Lei 13.409/2016 que na sua essência alteram os artigos 3º, 5º e 7º a Lei 12.711/2012 (regulamentada pelo Decreto 7.824/2012) para dispor “sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino” (BRASIL, 2016).

No entanto, cronologicamente há que se destacar a síntese do instrumento normativo de preceitos já estabelecidos desde o Aviso Circular 277 (BRASIL, 1996) que, inclusive, precedeu a LDBEN (BRASIL, 1996) e o PNE (BRASIL, 2001), amplamente influenciados pela “Declaração de Salamanca” (resultado da Declaração Mundial de Educação para Todos) e mais recentemente, a “Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência”.

Para melhor compreensão, adotamos como referencia para análise o **Documento orientador do programa incluir** e o **Documento orientador em acessibilidade e avaliação institucional**, ambos da Secretaria de Educação Superior – SESu em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, que em nosso entendimento contempla a cronologia das discussões de acessibilidade da PCD desde o Aviso Circular 277/1996.

De acordo com Brasil (2103a) o Documento orientador do programa incluir:

[...] objetiva orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos nº. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011.

Nesse sentido, o Ministério da Educação apoia as IFES, por meio de aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários para a execução de ações de acessibilidade, no âmbito do eixo “Acesso à Educação” do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite.

Em relação ao Documento orientador em acessibilidade e avaliação institucional:

trata-se de um instrumento matricial organizado em cinco eixos, contemplando nestes as dez dimensões referenciadas no marco legal do Sinaes, conforme artigo 3º da Lei nº 10.861. O agrupamento das dimensões em eixos visa facilitar o diálogo entre as atividades que devem ser articuladas no momento da avaliação (BRASIL, 2016c).

Ademais, os documentos de referencia objetivam orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas IFES a fim de assegurar o direito da PCD à educação superior e avaliação e subsidiar as comissões de avaliação *in loco*, ou avaliação externa, compostas por especialistas das respectivas áreas do conhecimento que integram o Banco de Avaliadores do SINAES – Basis. Assim, delimitamos e estruturamos nossa investigação no âmbito do eixo “Acesso à Educação” do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite.

A partir da definição do público alvo da educação especial, uma vez esclarecida a concepção de Pessoa com Deficiência – PCD (vide item 4.2.4.1 do capítulo 4 deste trabalho) concentramos nossa investigação no levantamento, descrição e identificação dos oito tipos de

acessibilidade necessárias para inclusão da PCD no ensino superior do *campus* Mucuri da UFVJM compreendidos em cinco eixos analíticos sugeridos no processo de avaliação do SINAES já mencionados no quadro 16.

6.1 Autoavaliação institucional.

Conforme noticiado pela instituição em seu portal eletrônico, o credenciamento institucional da UFVJM foi renovado até 2022 e, portanto, conclama a comunidade acadêmica a manter o seu empenho em participar dos processos de autoavaliação institucional.

Figura 14: Instrumento de Avaliação Institucional UFVJM

Autoavaliação e avaliação docente - O curso

1.4 - Autoavaliação e avaliação docente - O curso

Prezado estudante; O questionário a seguir é totalmente sigiloso. Em momento algum aparecerá o seu nome para qualquer pessoa que acessá-lo. O preenchimento retratará suas considerações sobre a UFVJM, seu curso, seus docentes e os componentes curriculares (disciplinas) que você cursou neste semestre. Solicita-se, portanto, sua colaboração para preenchê-lo com seriedade, pois suas respostas serão de grande importância para subsidiar reflexões e orientar possíveis mudanças que retornarão em seu próprio benefício, como melhorias na qualidade do ensino e no atendimento a você como estudante da UFVJM.

Equivalência: Excelente (5); Muito Bom (4); Bom (3); Regular (2); Fraco (1); Péssimo (0); Não se aplica (N.A.).

1. Qual o seu grau de satisfação em relação ao curso? 5 4 3 2 1 N.A.

2. Há relações entre o curso e o mercado de trabalho? (Quando for o caso) 5 4 3 2 1 N.A.

3. Há relação entre o currículo do seu curso e as necessidades sociais? (Quando for o caso) 5 4 3 2 1 N.A.

4. Há adequação do projeto pedagógico do curso ao perfil do profissional que se pretende formar? 5 4 3 2 1 N.A.

5. Outras considerações:

Progresso (1/2): 00% ← << Voltar Salvar Finalizar

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica – SIGA/UFVJM

Uma iniciativa da instituição em atendimento as recomendações do SINAES, que segundo a entidade, faz parte do desenvolvimento de um trabalho de construção de uma cultura de avaliação para aprimorar o envolvimento da comunidade acadêmica no processo de construção de uma Universidade cada vez melhor (UFVJM, 2010).

Trata-se de um questionário *online* semi estruturado com questões cuja equivalência está de acordo com a escala de *Likert*³² variando de 1 a 5, sendo: (5) excelente, (4) muito bom, (3) regular, (2) fraco, (1) péssimo (0) não se aplica. A equivalência é a mesma para todas as questões a serem avaliadas e que, por vezes não se correspondem; conforme se

³² Desenvolvido por *Rensis Likert* (1932) para mensurar atitudes no contexto das ciências comportamentais, é o modelo mais utilizado e debatido entre os pesquisadores das ciências sociais e consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância (SILVA JUNIOR; COSTA, 2014, p.5).

pode verificar na questão 2 apresentada na figura 14. O questionário é aplicado em todos os campi, no entanto, está padronizado como se a IFES fosse única.

Em contato com o instrumento, buscamos identificar a existência de elementos garantidores da participação efetiva das PCD no processo de autoavaliação institucional e que se considerada a análise da equipe de avaliação do SINAES, verifica-se que o instrumento não está acessível, especialmente a certos tipos de deficiência e carece de adaptações para que seja possível a participação efetiva desse público no processo.

Assim, no que se refere a acessibilidade, é preciso rever a metodologia de aplicação do instrumento de Avaliação Institucional uma vez que o mesmo é obrigatório para se ter acesso aos demais serviços do Sistema de Gestão Acadêmica – SIGA, portanto, tanto estudante, quanto professor, sendo PCD estaria impedido de acessar sua sequência curricular (discente) ou lançamento de notas, frequência (docentes).

Outra observação que julgamos importante é o fato de não haver nenhuma questão para avaliação relacionada ao público de PCD.

6.2 Desenvolvimento Institucional/Coerência entre o PDI e as ações institucionais

Segundo a análise da comissão de avaliação de IES, apresentada no documento orientador em acessibilidade e avaliação institucional, uma das condições da avaliação de IES para seu credenciamento e credenciamento consiste na verificação da existência da cultura do respeito à diversidade, considerando os diferentes perfis educacionais presentes na perspectiva inclusiva, considerando, inclusive a universalidade dos direitos humanos:

Havendo cultura organizacional inclusiva, as ações em prol da acessibilidade e, portanto, de reconhecimento da diversidade, devem estar previstas no PDI, de modo a garantir que a acessibilidade seja parte da realidade institucional. Tal aspecto atende à proposta de promoção de responsabilidade social na IES, conforme inc. III, art. 3º, da Lei do SINAES (BRASIL, 2016c).

Neste aspecto, procurou-se identificar no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da UFVJM divulgado pela instituição em seu portal institucional elaborado para o período 2012 – 2016³³ em que se expressa o “ideário de construir uma Universidade moderna e competente, inspirada nos ideais da liberdade, da solidariedade e da sustentabilidade” (UFVJM, 2012).

Também expressa o que considera representar um grande desafio, o fomento do desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social e cultural dos Vales do

³³ Para o período 2017 – 2021 consta do cronograma da Comissão como data limite para envio ao Conselho Superior Universitário – CONSU, a data de 21/09/2017 para reunião de apreciação da proposta completa, porém, até 10/03/2018 ainda não havia sido publicada.

Jequitinhonha e Mucuri, bem como assumir o papel condutor do desenvolvimento sustentável desta vasta região, que se configura com uma das missões desta Universidade (UFVJM, 2012).

No que concerne as políticas de inclusão e, ou, acessibilidade, o PDI reserva espaço no capítulo 2, subtítulo 2.6.3 – Programas de Atendimento a Portadores de Necessidades Especiais, do subcapítulo 2.6 – Políticas de Equalização de Oportunidades.

Nesta unidade, a entidade atribui ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NACI a coordenação e articulação de ações que contribuam para a eliminação de barreiras impeditivas do acesso, permanência e usufruto não só dos espaços físicos, mas também dos serviços e oportunidades oferecidos pelo tripé ensino - Pesquisa - Extensão na Universidade (UFVJM, 2012).

O NACI verifica semestralmente a entrada de discentes com necessidades educacionais especiais, cruzando os dados da COPESE, com a DRCA, e em alguns casos com a coordenação de cada curso. Desta forma, identificadas as PCD no âmbito dos cursos, o Núcleo orienta e sugere ações para o seu atendimento.

O NACI acompanha também a realização das obras na UFVJM tendo contato permanente com a Superintendência de Infraestrutura de modo que esta seja informada quanto aos aspectos legais para promoção da acessibilidade arquitetônica e das providências para garanti-la.

Até 2012, ocasião da publicação do PDI, o NACI teve dois projetos contemplados junto ao MEC. No primeiro, em atendimento ao Edital 05/2009 do Programa INCLUIR, foram liberados R\$ 103.865,57. Em outra oportunidade, teve outro projeto aprovado por meio de Editais do MEC/SEESP, garantindo o recurso de R\$ 60.000,00 para promoção da acessibilidade arquitetônica no *Campus JK* em Diamantina.

Segundo a instituição, a disciplina de Libras já consta como obrigatória nos currículos dos cursos de Licenciaturas e como optativa nos currículos dos cursos Bacharelados. Esta é uma iniciativa, que embora tímida, contempla o tipo de “acessibilidade nas comunicações”, ou seja, aquela que elimina barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital) (BRASIL, 2016c).

Em nosso entendimento, a garantia de acessibilidade da PCD proposta no PDI da entidade ainda é modesta e confiadas à coordenação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NACI, quando na verdade deveria permear todo o documento, com ações, objetivos e metas em todas as pró reitorias, diretorias, departamentos, etc.

Embora seja compreensível e louvável a iniciativa da criação e manutenção de um núcleo que coordene ações e orientações de toda a comunidade acadêmica, as ações efetivas de inclusão parece de fato depreenderem-se do atendimento à exigências e normativos legais.

É neste capítulo do PDI também que se esclarece quanto as modalidades de acesso dos estudantes do ensino médio aos 32³⁴ cursos da universidade. A acessibilidade aqui, parece ser compreendida num aspecto mais geral e, portanto, tratam de apresentar o Sistema de Seleção Unificada – SiSU e o Processo Seletivo por Avaliação Seriada – SASI, como políticas adotadas para oportunizar o acesso ao ensino superior.

De acordo o Edital 01-2018 PROGRAD/UFVJM a entidade reserva 50% de cada processo seletivo para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, conforme disposto nas Leis nº 12.711/2012 e 13.409/2016, Decretos nº 7.824/2012 e n.º 9.034/2017, Portarias MEC nº 18/2012 e 09/2017 e Resolução – Consepe/UFVJM n.º 25/2012; cujas vagas reservadas dão-se conforme distribuição dos candidatos em oito grupos organizados conforme quadro 17 (UFVJM, 2018).

Quadro 17: Grupo de distribuição de reserva de vagas

Grupo	Descrição
L1	Candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo <i>per capita</i> e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L2	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L5	Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L6	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L9	Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
10	Candidatos com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L13	Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
L14	Candidatos com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Neste edital do SiSU 1º semestre 2018, os grupos que contemplam as vagas destinadas a PCD são os grupos L9, L10, L13 e L14. E, contemplam candidatos advindos cujo Ensino Médio tenham ocorrido integralmente em escolas públicas, cursos ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos regulares obtido certificado de conclusão

³⁴ Número de cursos disponíveis até a publicação do PDI 2012-2016.

com base no resultado do ENEM³⁵, ENCCEJA³⁶ ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

Estão excluídos, portanto, os candidatos que tenham, em algum momento, cursado parte do Ensino Médio em escolas particulares, inclusive bolsistas, em Escola Família Agrícola – EFA ou Sistema S (UFVJM, 2018).

Uma vez conhecidos os grupos destinados a PCD no edital, verificou-se que no que se refere ao *campus* do Mucuri, as vagas estão distribuídas conforme quadro II do edital, quadro 18 desta pesquisa.

Quadro 18: Quadro de Cursos e Vagas *campus* do Mucuri - UFVJM

Cursos	Modalidade	Vagas								Demais Vagas (Ampla concorrência)	Turno
		Candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino médio em Escolas Públicas (Lei nº 12.711/2012 e legislação correlata)									
		L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14		
Administração	Bacharelado	1	2	1	2	0	1	0	1	7	Noturno
Ciência e Tecnologia	Bacharelado	5	7	5	7	1	2	1	2	30	Integral
Ciências Contábeis	Bacharelado	1	2	1	2	0	1	0	1	7	Noturno
Ciências Econômicas	Bacharelado	1	2	1	2	0	1	0	1	7	Noturno
Matemática	Licenciatura	1	2	1	2	0	1	0	1	7	Noturno
Medicina	Bacharelado	1	2	1	2	0	1	0	1	7	Noturno
Serviço Social	Bacharelado	1	2	1	2	0	1	0	1	7	Noturno
TOTAL	-	11	19	11	19	1	8	1	8	72	-

Fonte: SiSU 1º semestre 2018 (UFVJM, 2018)

De acordo com esse quadro, estão reservadas 18 vagas para PCD nos cursos do *campus* do Mucuri da UFVJM para o sistema de seleção unificado do primeiro semestre de 2018. Desta forma, caberá ao *campus* do Mucuri estar minimamente adaptado para a inclusão destes estudantes às rotinas usuais dos cursos, departamentos, unidades administrativas, etc. No tocante aos cursos, cabe verificar seus projetos pedagógicos para identificar a previsão de atendimento a PCD e dos métodos a serem utilizados para que os mesmos percebam-se incluídos e não apenas integrados ao programa de ensino.

Em nosso entendimento, estas medidas atendem, ainda que parcialmente, ações de acessibilidade do tipo atitudinal e programática.

³⁵ Exame Nacional do Ensino Médio.

³⁶ Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

6.3 Políticas, Instalações, Inovações, ações de avaliação e análise.

6.3.1 Políticas de Ensino e ações acadêmico-administrativas

Outra condição dentre aquelas adotadas pela comissão de avaliação de IES está relacionada a adaptação do processo seletivo, acessibilidade pedagógica e atitudinal, adequação curricular e metodológica incluindo a oferta de tecnologia assistiva e adaptação dos processos avaliativos.

Para a compreensão da implementação destas ações, buscamos identifica-las nos projetos pedagógicos dos cursos, já que as questões relacionadas ao processo seletivo foram tratadas anteriormente, por considerar que o mesmo é centralizado nas ações da Pro Reitoria de Graduação, através da Coordenação geral de Processos Seletivos.

Para isso, foi oficialmente solicitado à coordenação dos cursos das três unidades acadêmicas do *campus* do Mucuri, que nos fosse enviado algumas informações específicas de seus cursos, dentre as quais; *os recursos didático pedagógicos disponíveis e, ou, utilizados pelo curso para atendimento às pessoas com deficiência – PCD; os recursos humanos, técnicos e tecnológicos utilizados para oferta dos conteúdos programáticos com viés de inclusão*, especialmente às pessoas com deficiência.

Ciente de que a falta de retorno oficial de uma ou outra coordenação comprometeria uma análise mais precisa das questões levantadas, sem menosprezar aqueles já recebidos, voltamos nossos esforços para os documentos já disponíveis e de domínio público, ou para ser coerente com essa proposta, acessíveis.

Desta forma, sintetizamos por unidade acadêmica aquelas informações correspondentes aos tipos de acessibilidade necessária a promoção da inclusão das PCD nos cursos.

FACSAE

A exceção do curso de licenciatura em Matemática, que prevê a oferta da disciplina de Libras em sua grade curricular, e do curso de Bacharelado em Serviço Social que faz menção a “inclusão social” em suas justificativas, nos demais cursos; Bacharelado em Administração, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis; apesar da minuciosa observação empregada, não foi possível identificar a previsão ou adaptação no PPC de propostas didático-pedagógicas, bem como ferramentas de tecnologia assistiva (*Brille*, Libras, etc.) recursos humanos específicos e, ou, qualificação destes recursos orientados para inclusão de PCD.

Instituto de Ciência, Engenharia e Tecnologia – ICET

Com o argumento de inclusão da pessoa surda ou com deficiência auditiva, o ensino e a aprendizagem, o bilinguismo e a escrita do português como segunda língua, os quatro cursos do Instituto; BC&T, Engenharia Civil, Engenharia hídrica e Engenharia de produção; ao menos ofertam a disciplina de LIBRAS como Livre Escolha – LE (eletiva).

Mais uma vez, empregou-se minuciosa observação e mesmo havendo identificado a iniciativa da oferta da disciplina LIBRAS (eletiva), não foi possível identificar a previsão ou adaptação no PPC de propostas didático-pedagógicas, bem como ferramentas de tecnologia assistiva (*Brille*, Libras, etc.) recursos humanos específicos e, ou, qualificação destes recursos orientados para inclusão de PCD.

Faculdade de Medicina - FAMUC

A minuciosa análise do PPC do curso de medicina e sua correlação com o eixo de Acesso à Educação ou dos oito tipos de acessibilidade, a luz da LDBEN/1996 e da 12.711/2012, alterada pela 13.409/2016, não foi possível identificar a previsão ou adaptação no PPC de propostas didático-pedagógicas, bem como ferramentas de tecnologia assistiva (*Brille*, Libras, etc.) recursos humanos específicos e, ou, qualificação destes recursos orientados para inclusão de PCD.

Mesmo aproximando os PPCs avaliados da legislação dos dispositivos regulatórios anteriores como o Aviso Circular 277/1996 esperava-se que em tempos de dinâmica inovação tecnológica e desenvolvimento de ferramentas de comunicação e acessibilidade que propõe, inclusive, a minimização das diferenças; ao menos houvesse nos PPCs avaliados previsões mais objetivas quanto a tecnologias assistivas e acessibilidade de PCD.

6.3.2 Comunicação do Campus

Uma das principais metas do novo PNE consiste na elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior. Especialmente em se tratando da inclusão de candidatos com alguma deficiência, uma acertada comunicação pode contribuir para que a IES faça parte das opções de do candidato alvo de uma educação inclusiva.

Neste sentido, a exceção do último PDI, a única menção pública de ação de acessibilidade publicada pela instituição é a apresentação do NACI no sítio eletrônico da instituição. E das últimas notícias veiculadas voltadas para o público interno e externo,

destaca-se a posse de 47 novos servidores no dia 24 de outubro de 2017, dos quais 3 tradutores interpretes de Libras foram designados para o NACI dos campi Diamantina, Teófilo Otoni e Unaí.

Tendo como foco a difusão das ações, as políticas de acessibilidade e permanência de PCD no ensino superior devem ser comunicadas ao público externo o que, em nosso entendimento, limitam-se as inserções no *website* da instituição. Embora seja compreensível a adoção de uma das ferramentas mais atuais na vida dos estudantes, é preciso ter em mente a dificuldade de “acesso” de muitos a essa tecnologia. Especialmente àqueles de uma região compreendida por 27 cidades com IDHM inferior a 0,8.

6.3.3 Atendimento aos estudantes

Em geral, as ações de acessibilidade implementadas no *campus* advém da iniciativa do NACI que verifica junto a DRCA, DIGRAD e coordenações dos cursos as demandas específicas dos estudantes com alguma deficiência.

As instalações do núcleo no *campus* são compartilhadas com a administração da DECACE e, em matéria de tecnologia assistiva, além do computador disponibilizado na biblioteca, conta com outro equipamento tendo este, inclusive, teclado em Brille e outros periféricos de acessibilidade.

Figura 15: Dispositivos de acessibilidade do NACI



Fonte: Acervo pessoal.

Com os recursos renováveis anualmente, o núcleo mantém a disposição para uso da comunidade acadêmica duas cadeiras de rodas, sendo uma mecânica e outra motorizada; uma máquina de datilografia em Brille; um microcomputador com teclado em Brille, mouse adaptado e outro teclado para pessoa com deficiência motora nas mãos; muletas, headphones, dentre outros, softwares de ampliação do texto, leitores de tela e uma impressora convencional.

Das ações em andamento sob coordenação e supervisão do NACI estão a adequação física com construção de faixas elevadas no *campus* para acesso entre unidades prediais e as ruas e corrimão dos dois lados naqueles prédios que ainda não tenham. Estas e outras ações são fomentadas graças ao acesso ao programa INCLUIR.

6.4 Instalações administrativas e acessibilidade arquitetônica

Esse talvez seja o eixo mais perceptível por tratar essencialmente da avaliação de instalações físicas da entidade em condições de acessibilidade da PCD, no entanto, mais do que garantir a acessibilidade o ideal é que se promova ações para permanência com qualidade destes estudantes.

Acreditamos que o acesso, ainda que parcial pode acontecer através das políticas internas como se verificou na análise dos documentos e programas desenvolvidos pela entidade como a destinação de pelo menos 18 vagas para PCD nos cursos do *campus* do Mucuri.

Para nortear essa observação, a partir dos conceitos apresentados no item 4.2.4.1, adotaremos prioritariamente essa discussão sobre os três tipos de deficiência mais comuns de acordo com a prevalência da deficiência conforme IBGE (BRASIL; 2012, p.10) apresentado no quadro 19, mesmo reconhecendo a relevância de qualquer tipologia de deficiência para o processo de inclusão. Assim, teremos então: deficiência visual, auditiva, motora e mental e intelectual. Tendo como referência a relevância estatística, concentraremos apenas nas três primeiras.

Quadro 19: Prevalência da deficiência no Brasil

	Tipo de deficiência					
	Pelo menos uma delas	Visual	Auditiva	Motora	Mental ou Intelectual	Nenhuma delas
Total	23,9	18,8	5,1	7	1,4	76,1
Homens	21,2	16	5,3	5,3	1,5	78,8
0 a 14	7,3	4,8	1,4	1	1	92,7
15 a 64	22,2	17,1	4,5	4,5	1,6	77,8
65 ou mais	64,5	47,3	28,2	30,9	2,8	35,4
Mulheres	26,5	21,4	4,9	8,5	1,2	73,5
0 a 14	7,8	5,9	1,3	1	0,7	92,2
15 a 64	27,6	23,1	4	6,8	1,2	72,4
65 ou mais	70,1	51,7	23,6	44	3	29,9

Fonte: Brasil (2012, p.10)

Deficiência Visual

De acordo com o Decreto nº 5.296/2004 são deficiências visuais a baixa visão e a cegueira e, clinicamente, considera-se baixa visão quando a acuidade visual está entre 0,3 e 0,5 no melhor olho e cegueira quando este índice for menor que 0,5 no melhor olho (BRASIL; 2004, p2). Neste sentido, tanto o estudante com baixa visão ou cegueira precisarão de apoio a fim de promover seu desenvolvimento que pode ser por meio de tecnologia assistiva ou serviços.

Deficiência auditiva

A deficiência auditiva ou surdez consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais desde que auferida por audiograma com frequências de 500Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL; 2004, p2).

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS foi reconhecida como forma de comunicação e expressão das pessoas com esse tipo de deficiência com aprovação da Lei 10.436/2002, o que trouxe para seus usuários a garantia ao acesso a comunicação e a informação em sua própria língua, embora se reconheça que muitos dos deficientes, precisam também serem alfabetizados nessa linguagem.

Deficiência motora

A deficiência física corresponde a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física e pode-se apresentar sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade conjunta ou adquirida (excetuando as deformidades estéticas e as que produzem dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 1999).

Uma vez esclarecido estes tipos de deficiência, tentaremos concentrar nossa análise na infra estrutura e nos recursos tecnológicos disponíveis que assegure ao menos o atendimento a esses três tipos de PCD.

6.4.1 Estrutura física do campus do Mucuri

A estrutura física do *campus* do Mucuri está reunida em um terreno acidentado com aclives/declives acentuados em suas vias de acesso e ligação entre as unidades prediais reunidas para oferta de seus 10 cursos presenciais e 1 na modalidade EaD.

Figura 16: Vista aérea do *campus* do Mucuri



Fonte: Acervo pessoal

A portaria do *campus* [1] conta com uma guarita, dois portões e duas cancelas de acesso para controle do fluxo de entrada/saída de veículos e uma catraca para controle de entrada/saída de pessoas. Importa destacar que as chaves de acesso as salas de aula ficam depositadas neste lugar e, portanto, sendo o bolsista PCD, a depender da sua deficiência, encontrará dificuldades para protocolo.

A biblioteca do *campus* [2] está fisicamente disposta em dois ambientes (térreo/primeiro piso) conta com a seguinte estrutura: sua equipe é composta por quatro bibliotecários, três assistentes em administração e três funcionários terceirizados. O acervo da biblioteca do *Campus* do Mucuri, atualmente é constituído apenas de livros, possuindo uma quantidade total de 6.720 obras e 37.130 exemplares. No que tange aos empréstimos de livros, a biblioteca realiza em média, aproximadamente 1.672 empréstimos de livros por mês e 20.064 empréstimos de livros por ano (Informações referentes ao ano de 2017).

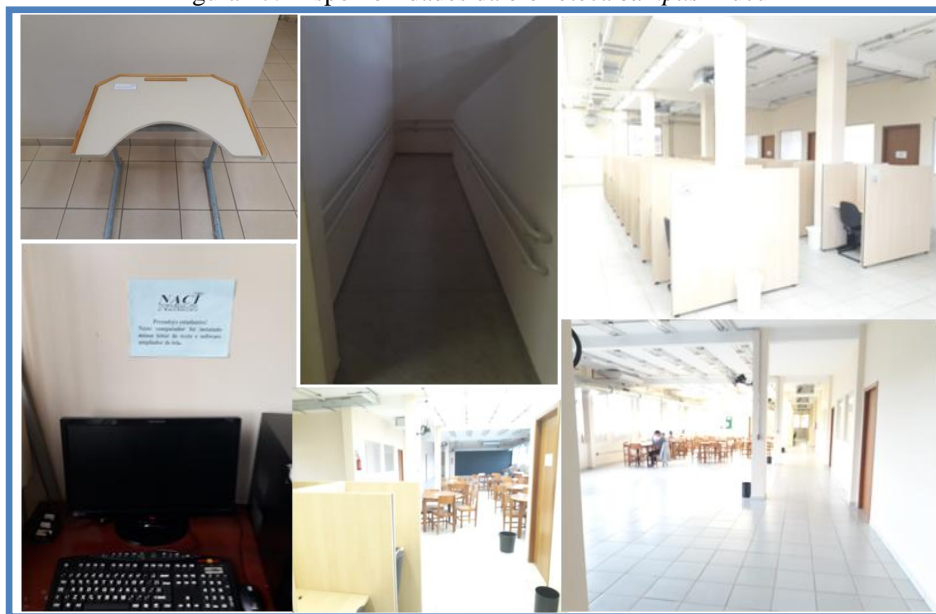
Acerca da estrutura física e equipamentos, o térreo da biblioteca dispõe de 04 mesas com 04 cadeiras cada para utilização dos usuários; 10 computadores para realização de pesquisas diversas; 02 computadores em Totens voltados para pesquisas no acervo.

No andar superior, estão disponíveis 13 mesas, cada uma com 04 cadeiras; 40 cabines de estudo individual (com uma cadeira em cada); 10 cabines para estudo em grupo

(com uma mesa e 4 cadeiras cada). O expediente de funcionamento é de segunda a sexta, no horário de 08h00 às 22h00 e aos sábados (sábados letivos), de 8h às 12h00.

No que concerne ao atendimento da PCD, disponibiliza uma mesa adaptada e 01 computador adaptado para deficiente de baixa visão equipados com as seguintes tecnologias assistivas: (1) *Brille* e (2) LIBRAS. O computador adaptado as necessidades especiais do deficiente visual conta com periféricos para auxiliar na leitura de livros. O layout da biblioteca dispõe de sinalização visual, rampa de acesso com corrimão adequada para cadeirantes, banheiros acessíveis e espaço adequado entre as estantes.

Figura 17: Disponibilidades da biblioteca *campus* Mucuri



Fonte: Acervo pessoal

A biblioteca do *campus* conta também, com banheiros independentes para ambos os sexos, inclusive, unidades individuais adaptadas para pessoa com deficiência motora. O acervo de obras destinadas à PCD é composto conforme solicitação docente, ou seja, está condicionada a demanda e a adoção do professor em seu plano de ensino. Mesmo assim, não foram identificadas obras em *Brille* ou audiolivros.

A biblioteca está integrada ao Sistema de cinco Bibliotecas da UFJVJM, que conta com mais duas bibliotecas em Diamantina, uma outra no *campus* Janaúba e outra no *campus* Unaí. As bibliotecas estão a disposição da população em geral, no entanto, seu público alvo é a comunidade acadêmica e conta com um acervo composto por livros, periódicos, CDs, DVDs, monografias de especialização, teses, dissertações, e fitas de vídeo distribuídas por áreas de conhecimento de acordo com as necessidades do potencial usuário da biblioteca de cada unidade.

O setor de transportes do *campus* Mucuri [3] conta com uma área destinada a guarda dos veículos do *campus*. A manutenção, reparo e limpeza dos veículos é realizada nas instalações próprias do setor no *campus*. O setor disponibiliza a comunidade acadêmica 01 ônibus com capacidade para 40 passageiros, 01 micro ônibus, 02 vans, 2 caminhonetes e 6 veículos de passeio: 5 com capacidade para 5 lugares e 1 para 7 lugares. Apesar do adesivo com indicação para uso de PCD, nenhum dos veículos estão adaptados para o transporte de pessoa com deficiência.

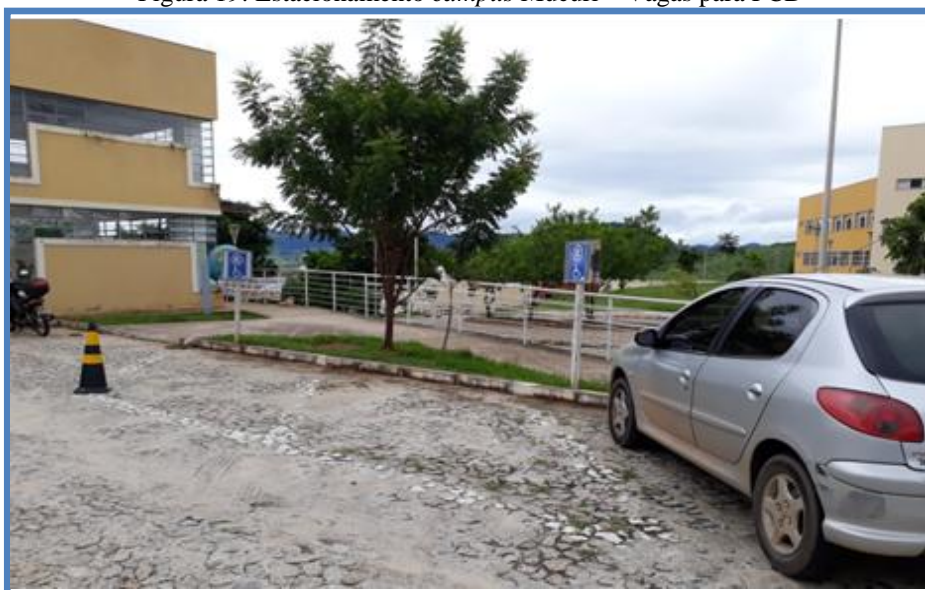
Figura 18: Setor de transportes do *campus* do Mucuri



Fonte: Acervo pessoal.

O setor administrativo [4] está instalado no prédio anexo à biblioteca e reúne as diretorias administrativas, acadêmicas, pedagógicas, de registro, controle, pesquisa, extensão, etc. distribuídos em dois ambientes interligados por escadas e rampa de acesso com corrimão de ambos os lados.

É uma das unidades com frequente visitação dos discentes, principalmente aqueles inscritos em projetos de extensão, bolsistas, monitores, etc. ou ainda, para tratar de expedientes como registro e vida acadêmica. Dispõe de banheiros adaptados para ambos os sexos e um terminal de caixa eletrônico da Caixa Econômica Federal no *hal* do prédio. O caixa eletrônico não dispõe de elementos de acessibilidade a começar pela disposição e tipo do equipamento.

Figura 19: Estacionamento *campus* Mucuri – Vagas para PCD

Fonte: Acervo pessoal.

O *campus* reserva os espaços anexos a cada unidade acadêmica para estacionamento de veículos mais três espaços de uso comum. O principal espaço reservado ao estacionamento do *campus* [5], anexo ao prédio utilizado pela FAMUC é o único que dispõe de vagas reservadas para PCD com sinalização indicativa. É neste plano também que está o principal ponto de ônibus e a portaria do *campus*.

O prédio em que está instalada e funcionando a Faculdade de Medicina – FAMUC [6] também é onde está instalado o auditório principal com capacidade para 290 pessoas sentadas em cadeiras todas igualmente dispostas em fileiras lineares. A exceção do espaço destinado a ocupação por cadeirantes, não foram identificados nenhum equipamento, utilitário, mobiliário ou tecnologia assistiva nesta unidade predial.

Este prédio, juntamente com o prédio de salas de aula, foi um dos primeiros a serem construídos e por muito tempo serviu ao *campus* para instalação da diretoria administrativa, diretoria das unidades acadêmicas, departamentos, coordenações, sala para projetos de extensão, sala de reuniões, duas salas para professores, sala para os cursos de Educação à Distância – EaD, salas do UAI-*Tec* e telefonia. Neste prédio, também funcionam os principais laboratórios do curso de medicina, sua coordenação e demais setores correspondentes.

No prédio de salas de aula [7] também são localizados 03 laboratórios de informática destinados às atividades de ensino. As salas de aula estão dispostas em três pavimentos interligados por escadas e por rampas de acesso com corrimão em ambos os lados. Os três pavimentos contam com banheiros adaptados a PCD.

Figura 20: Laboratório de informática e salas de aula



Fonte: Acervo pessoal.

No hall de acesso do prédio funciona a única lanchonete do *campus*. As outras dependências são ocupadas por laboratórios provisórios de Química, Biologia e Física, sala para protocolo de equipamentos de áudio e vídeo a serem utilizados pelos professores. Outro dado importante, que merece destaque é que a oferta de serviços de fotocópia, impressão, digitalização, material escolar, etc. está instalada no segundo andar.

Dos três laboratórios de informática, 02 tem capacidade para atender até 17 estudantes e outro, um maior, com capacidade para até 60 estudantes. Nesse último, segundo o NACI, estão instalados softwares de acessibilidade a pessoa com deficiência visual em três das máquinas disponíveis. Neste caso, a PCD somente poderia utilizar este laboratório.

As salas de aula contam com pelo menos uma cadeira para canhoto em cada fileira e tela para projeção de mídias em *datashow* (filmes, apresentações, etc.) mas não dispõem de caixas amplificadoras nem isolamento acústico e nenhum tipo de tecnologia assistiva para PCD.

Figura 21: Faculdades de Ciências Sociais, Aplicadas e Exatas – FACSAB



Fonte: Acervo pessoal.

No prédio da FACSAE [8] estão instalados os gabinetes dos professores, as salas de departamento e coordenação de cursos, de direção e secretaria da unidade acadêmica, além de espaço de convivência e cantinas de uso comum dos servidores. O prédio conta com duas entradas, no entanto, somente uma oferece condições de adaptação ao uso de PCD e, portanto, foram instaladas rampas de acesso com corrimão de ambos os lados e banheiros para ambos os sexos. Como não há demanda por equipamentos e tecnologias assistivas, estas não estão disponíveis no prédio a nenhum dos servidores.

Os mini auditórios [9] seguem o padrão do auditório principal. Estes, além da ausência do isolamento acústico também não dispõem de condicionadores de ar. Em relação a PCD, não foram identificados nenhum equipamento, utilitário, mobiliário ou tecnologia assistiva nestas unidades prediais. O setor de patrimônio/almoxarifado [10] está instalado nesta unidade predial. A casa de apoio [11] que deveria servir de apoio a docentes e discentes de outros *campi* foi destinado a instalação das unidades administrativas dos programas de pós graduação e do EaD. O Núcleo Integrado de Pesquisa – NIPE [12] conta com um mini auditório nas mesmas condições dos demais auditórios. Em relação a PCD, não foram identificados nenhum equipamento, utilitário, mobiliário ou tecnologia assistiva nestas unidades prediais.

O prédio do ICET [13] está estruturado em três andares onde se instalam os gabinetes dos professores, as salas de coordenação de cursos, de direção e secretaria da unidade acadêmica, além de espaço de convivência, 01 laboratório de informática destinados a atividades de ensino.

Figura 22: Instituto de Ciência e Tecnologia – ICET



Fonte: Acervo pessoal.

O prédio conta com uma entrada principal, duas opções de acesso aos pisos superiores por meio de escadas e outra por meio de rampa lateral para o acesso de PCD, no

entanto, não oferece opção de acesso por elevadores. Destaque para o fato de que os auditórios e as salas de reuniões ficam nos andares superiores.

Dispõe de banheiros adaptados a PCD para ambos os sexos e, por contar com uma servidora com deficiência, a sala utilizada pela servidora, do mobiliário necessário, dispõe pelo menos de cadeira adaptada e suporte para os pés. Não foram identificados equipamentos e tecnologias assistivas disponíveis no prédio a nenhum dos usuários e servidores.

Uma das últimas obras a serem concluídas no *campus*, o ginásio poliesportivo [14] conta com recursos favoráveis às PCD. Além dos banheiros adaptados, conta com rampas de acesso com corrimão de ambos os lados e retração para acomodação da cadeira de rodas nas arquibancadas e elevador para acesso ao segundo pavimento. Mesmo dispondo de duas entradas, apenas uma oferece acesso seguro a PCD como se pode observar no quadrante 4 da figura 25. Destaque negativo para as ruas de acesso que além de serem pavimentadas com calçamento poliédrico, a altimetria em relação ao ponto de ônibus, estacionamento principal e portaria é relativamente elevada com inclinação que chega a quase -20%³⁷ assim como os passeios.

Figura 23: Ginásio poliesportivo



Fonte: Acervo pessoal.

O Restaurante Universitário – RU [15], última obra a ser concluída no *campus* (inauguração prevista para 16/03/2018) apresenta como aspecto positivo o fato de também contar com elevador de acesso entre os níveis de pavimentos além dos banheiros adaptados, no entanto, assim como o ginásio poliesportivo encontra-se instalado em um desnível com ruas ainda mais acidentadas (vide figura 23). Inclusive, a rua divide-se em dois eixos, um

³⁷ Conferido com aplicativo *Strava Premium*® de uso profissional para atividades esportivas de ciclismo, corrida, natação e triatletismo.

mais elevado e outro ainda mais acidentado que dá acesso ao elevador. Na rua mais elevada, a dificuldade fica por conta da guia do passeio que não tem rebaixamento o que certamente exigirá a adaptação de uma passarela elevada.

Figura 24: Restaurante Universitário – RU



Fonte: Acervo pessoal.

Dentre as dificuldades de acessibilidade às unidades prediais, a que mais se acentua, seguramente relaciona-se as ruas e passeios do *campus* que como já mencionado, podendo tornar-se um obstáculo desafiador, especialmente àquelas pessoas com deficiência motora, por exemplo, transitar de uma unidade predial a outra. Principalmente se houver necessidade de fazê-lo mais de uma vez no mesmo dia.

Figura 25: Ruas de acesso e passeios do *campus*



Fonte: Acervo pessoal.

Cabe ressaltar que a exceção das placas indicativas dos banheiros e do estacionamento, não foram encontradas nenhuma outra em toda a extensão do *campus*, especialmente grafada em *Braille* para pessoas com deficiência visual.

As ruas e passeios do *campus* são um desafio a parte para as pessoas com alguma deficiência física. Principalmente para quem precisa ou deseja frequentar espaços como o prédio do ICET, o ginásio poliesportivo e o Restaurante Universitário. Afinal, a oferta de serviços públicos de transporte público no *campus* dá-se por meio da única empresa deste segmento da cidade e com uma rota bem limitada dentro do *campus* e horários muitas vezes incompatíveis com a carga horária dos discentes.

Para as pessoas com deficiência visual, além dos problemas já detectados, observa-se a ausência de placas indicativas e sinalizadoras em Brille. Já as pessoas com deficiência auditiva, uma das principais ausências detectadas diz respeito a falta de caixa amplificadora e o isolamento acústico das salas de aula, por exemplo.

De modo geral, partindo de uma compreensão mais intimista de inclusão, um desafio que parece latente é o da barreira cultural. A educação inclusiva numa perspectiva da inclusão consiste, numa concepção filosófica que realce os valores e deveres do ser humano (SIQUEIRA; SILVA; RIBEIRO; 2016).

Neste sentido, é preciso colocar-se no lugar do outro, viver a experiência do outro, entender as dificuldades do outro, suas expectativas, suas fraquezas, ameaças, enfim; mais que igualdade, é preciso garantir a equidade onde os limites e as diferenças são respeitados e as oportunidades adaptadas tornando-as igualmente justas. Para Demo (2004, p.140) “a sociedade deposita sobre a universidade a esperança de que seja vanguarda do desenvolvimento, na condição de elite intelectual”. Precisamos dar conta de que faz parte dessa sociedade, pessoas com limitações físicas, auditivas, visuais e até mentais que não as impedem da expectativa de aspirações intelectuais semelhantes. Assim, estando a pessoa convicta de que suas limitações não representam impedimento, cabe-nos reconhecer a diferença mas trata-lo como igual.

Durante muito tempo, os espaços universitário foram considerados acessíveis a poucos privilegiados considerados mais aptos e capazes de passar por processos excludentes e segregadores (UFRB, 2013). Com a construção de políticas inclusivas de acesso e permanência das PCD no ensino superior, espera-se que sejam reduzidas e eliminadas barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas impeditivas do acesso ao conhecimento colaborando para a construção de espaços inclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas de inclusão tem se tornado um esforço frequente da tentativa de redução das desigualdades sociais, econômicas, étnicas e raciais em todos os meios da sociedade e como não poderia deixar de ser, não seria diferente no ensino superior. Fruto, muitas vezes de históricas lutas das classes menores e menos privilegiadas, vem cada vez mais instruindo a sociedade contemporânea na reconstrução de conceitos e princípios ultrapassados e totalmente em desacordo com os tempos modernos.

Neste mesmo diapasão, vivemos um momento transformador no ensino superior brasileiro. Uma convocação a repensar o ensino superior não mais como integrador e sim, inclusivo. Na mesma esfera das discussões do sistema de quotas reservadas aos autodeclarados pretos, pardos e índios, a Lei 13.409/2016 trata de assegurar as “pessoas com deficiência” o mesmo direito nos processos seletivos das IES lançando um verdadeiro desafio aos envolvidos.

Uma medida que tem provocado uma verdadeira revolução nas IES, pois diferentemente da 12.711/2012, as alterações da nova Lei exige investimentos que vão desde modificações físicas e estruturais, didático-pedagógicas, tecnológicas, capacitação profissional, até questões atitudinais e de comunicação.

A bem da verdade, a Lei determina que nos eduquemos para eliminar algumas barreiras que, em tese, já não deveriam mais existir como o preconceito, por exemplo. Especialmente no universo acadêmico cuja expectativa da sociedade é da residência e formação da elite intelectual.

A questão central desta pesquisa foi verificar as reais condições de acessibilidade e inclusão da PCD disponíveis no *campus* do Mucuri da UFVJM num contexto de interiorização e expansão do ensino superior, em um vale que viveu anos na expectativa de iniciativas políticas de educação superior gratuita e de qualidade.

Um vale em que o ensino superior de fato, durante muitos anos, esteve disponível a uma parcela privilegiada da população que reunia condições de migrar para os grandes centros relegando o interior da aplicação de novos conhecimentos que pudesse de alguma forma contribuir para seu desenvolvimento.

Nossa trajetória docente no ensino médio e ensino superior de conteúdos disciplinares basicamente voltados para formação profissional mercadológica de princípios patrimoniais contribuiu para a inquietação que marcou definitivamente o desenvolvimento deste trabalho, afinal de contas, estaríamos nós docentes do ensino superior, preparados

didático, pedagógico e tecnologicamente instrumentalizados para lidar com a inclusão de pessoas com deficiência em nossos espaços universitários? Estaria o *campus* universitário preparado para esse usuário dos serviços da educação superior?

Para um *campus* que vem sendo construído num processo hercúleo de enfrentamento de dificuldades financeiras ante o descaso do governo federal com a educação, provocando subsequentes cortes orçamentários, como prover inclusão sem disponibilidades para capacitação profissional, amparo tecnológico, adaptações arquitetônicas e estruturais, etc.

O marco teórico construído nos revela que desde o início do século XIX, a inclusão de pessoas com deficiência na educação sempre partiram da iniciativa de pessoas ou grupos isolados, organizados com o propósito constitucional de que “todos, sem exceção são iguais” e, portanto, merecedores dos mesmos direitos independente do tônus da pele, da etnia, do credo, sexo, orientação sexual, e porque não, das limitações físico-motoras, auditivas, de visão e mental ou intelectual.

Em nosso entendimento, preocupar-se com a inclusão destas pessoas nos espaços acadêmicos é como se preocupar com a sua própria inclusão em qualquer espaço. Uma questão de respeito. De equidade.

A história nos conta que muitas das pessoas com deficiência não nasceram com tais limitações e, portanto, precisaram se adaptar a um novo estilo de vida. Casos de soldados e suas “malditas” heranças bélicas, atletas, trabalhadores, enfim; pessoas que antes gozavam da plenitude de suas funções físico-motoras, auditivas, visuais e intelectuais, viram-se diante de um novo desafio: continuar suas vidas, por certo com limitações, no entanto, a mesma vida. Sim, porque mudaram as condições, mas a vida é a mesma. A pessoa é a mesma.

Pessoas como essas, agora, mais do que antes, farão parte da construção de uma nova experiência acadêmica, adaptada às expectativas dessas pessoas. Um desafio que impacta fortemente em nossas questões atitudinais, abrindo espaço em nossos núcleos estruturantes para (re) pensar nossos projetos pedagógicos, (re) ver nossos planos de ensino e nossas condições de ofertantes de um ensino superior de qualidade.

A grande vantagem disso tudo é o fato de pertencermos a um universo que vive ensino-pesquisa-extensão como instrumento de trabalho e, portanto, espera-se que uma vez identificadas nossas fraquezas frente às mudanças propostas, possamos unir nossas forças e abraçar as novas oportunidades, por exemplo, da produção de um conhecimento próprio com vanguardista qualidade formal e política construído pela pesquisa. Um diálogo crítico e criativo com a realidade que culmine na auto elaboração e na capacidade de intervenção. Em tese, faz-se necessário continuar aprender a aprender.

A dinâmica da inovação tecnológica tem transformado nossa vida cotidiana com simplificações cada vez mais acessíveis e modificando velhos hábitos que senão renovados, perecem sob a lápide de “velhos hábitos”. No que se refere ao ensino superior, temos a todo momento a necessidade de rever os recursos metodológicos utilizados incluindo novos métodos e técnicas ancorados em novas tecnologias.

As políticas inclusivas e de expansão e interiorização do ensino superior tem se apoiado na transformação tecnológica do ensino a distancia para, por exemplo, promover uma universidade aberta transferindo a sala de aula para um espaço virtual que simplesmente desarticula a fenômeno espaço/tempo fazendo com que a relação docente/discente/instituição dê-se de maneira mais dinâmica e efetiva em tempo real.

Recursos tecnológicos como ambiente virtual de aprendizagem para o ensino/educação à distância, tecnologias assistivas para inclusão de pessoas com deficiência, e mesmo recursos tecnológicos do cotidiano tem se tornado cada vez mais elementares na comunicação dos conteúdos programáticos com os estudantes, reservando, inclusive, as salas de aula para discussão dos conteúdos e não mais apenas a sua transmissão (no caso do ensino presencial) uma vez que os conteúdos já se encontram minimamente organizados e disponíveis na internet.

Desta forma, antes de propormos inclusão social ou ainda, especificamente, inclusão da pessoa com deficiência, precisamos lidar com outro tipo de inclusão, o da inclusão digital. A IES, os servidores e estudantes precisam estar minimamente capacitados no uso dessas novas tecnologias se o propósito for fazer uso delas. E, considerando da dinâmica da inovação tecnológica, não fazer uso pode representar um retrocesso a um vagaroso e excludente processo metodológico de construção de conhecimento.

Isso nos faz entender que pensar políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior vai muito além de rampas de acesso com corrimão de ambos os lados e banheiros adaptados ou reserva de vagas no estacionamento.

Antes de tudo, trata-se de uma questão de postura. Em seguida, uma transformadora iniciativa de atos e da cultura universitária previamente instalada, inclusive com a promoção de adequada comunicação à comunidade para que esta tome conhecimento de que o *campus* oferece um ensino superior de qualidade pra todos “inclusive” às pessoas com deficiência.

Os institutos constituídos para a promoção das ações correspondentes não só a inclusão, bem como a permanência das pessoas com deficiência, no caso do *campus* do Mucuri da UFVJM é o NACI, precisam serem fortalecidos com uma participação mais efetiva

da comunidade acadêmica, especialmente do público alvo, mas principalmente daqueles que lidam com esse público.

Uma vez conhecidos os tipos de acessibilidade necessárias a uma avaliação da oferta qualificada de ensino superior a pessoa com deficiência, faz-se necessário voltar os olhos para os construtos internos (forças e fraquezas) a fim de que se estabeleça uma política própria, abrangente e vanguardista das novas propostas educacionais (oportunidades) e livre de vícios e elementos (ameaças) que comprometam sua universalidade.

No propósito de construção de uma política inclusiva da pessoa com deficiência no ensino superior, acreditamos que algumas questões precisam ser respondidas e que passam intencionalmente pela revisão da missão da IES divulgado em seu PDI e de cada um dos cursos ofertados, em seus respectivos PPC. E, então, para pesquisas posteriores, sugere-se alguns questionamentos: estaria o município de Teófilo Otoni e região preparados para o advento da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior? Qual o grau de correlação com as escolas de ensino fundamental e médio, bem como dos institutos e associações de classe organizadas para a consolidação das práticas inclusivas na educação, especialmente no ensino superior? Qual a compreensão da comunidade quanto ao comprometimento das limitações das pessoas com deficiência na sua formação profissional no nível superior?

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar *et al* (Org.). Tornar a Educação Inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-24.

ALENCAR, Bruna Raquel de Oliveira Carvalho; *et al.* Acessibilidade: adequação das bibliotecas universitárias de Teresina aos portadores de deficiência visual. *Múltiplos Olhares em Ciência da Informação*, v. 2, p. 1-17, 2012.

AMARAL D. P., OLIVEIRA F. B. O PROUNI e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. *Ensaio: aval. pol. educ.*, Rio de Janeiro, v.19, n.73, p.861-890, out/dez. 2011.

ANTUNES, Ana Pereira *et al.* Inclusão no Ensino Superior: Percepções de Professores em uma Universidade Portuguesa. *Psicologia em Pesquisa*, [S.l.], v. 7, n. 2, p.140-150, 31 dez. 2013. Zeppelini Editorial e Comunicação. <http://dx.doi.org/10.5327/z1982-1247201300020002>.

APPOLINÁRIO, Fábio. Metodologia da Ciência: Filosofia e prática da pesquisa. – São Paulo: Cengage Learning, 2009.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. In: E. J. Manzini (Org.) Educação Especial: Temas Atuais. Unesp. Marília-Publicações, 2000.

ARETIO, Lorenzo García. “La educación a distancia: de la teoría a la práctica”. 2 ed. Madrid: Ariel, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2 ed. Rio de Janeiro, 2004 . Disponível em: < <http://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=344730>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

BABBIE, Earl. Métodos de pesquisa de *Survey*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BAPTISTA, Makilim Nunes; CAMPOS, Dinael Correa de. Metodologias de pesquisa em ciências: análise quantitativa e qualitativa. Rio de Janeiro, LTC, 2010.

BARRETTA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia Regina. Políticas Públicas de Educação Inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais. In: IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. IX ANPED SUL - A Pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. Caxias do Sul: UCS - Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1-15.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Fundamentos da Metodologia científica. 3 ed. São Paulo: *Pearson Prentice Hall*, 2007.

BARROSO, L. C.; BARROSO, M. M. A.. Teófilo Otoni e demais municípios do Vale do Mucuri – Brasil: uma abordagem interdisciplinar. *Revista Iberoamericana Sistemas*,

Cibernética e Computadores, [S.l.], v. 11, n. 1, p.1-7, nov. 2014. On-line. Disponível em: <<http://www.iiisci.org/journal/risci/Contents.asp?var=&Previous=ISS1101>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BELLONI, Maria Luiza. Educação à distância. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BIBIANO, Bianca. Para professores e escolas, é mudar ou morrer, diz estudioso. 2014. Veja.com/Educação. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/para-professores-e-escolas-e-mudar-ou-morrer-diz-estudioso>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

BIRCH, Beverley. Louise Braille personagens que mudaram o mundo os grandes humanistas. Rio de Janeiro: Globo, 1990. 64 p.

BORDAS, Miguel Angel Garcia; ZOBOLI, Fábio. Reflexões sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: o papel da avaliação. *In: DIAS, Féliz et al. (Org.). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 79-90.

BORGES, Felipe Augusto Fernandes. A EaD no Brasil e o Processo de Democratização do Acesso ao Ensino Superior: Diálogos Possíveis. Ead em Foco, [S.l.], v. 5, n. 3, p.75-94, 19 dez. 2015. Fundação CECIERJ. <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v5i3.283>.

BRASIL. MEC. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979. Brasília: MEC; CENESP, 1977.

BRASIL. Relatório 1979-1985. Brasília: 1985.

BRASIL. Lei Ordinária nº 9131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Lei 9.131/1995 (lei Ordinária): Conselho Nacional de Educação. Edição Extra. Brasília, DF: DOU, 25 nov. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC. Aviso Circular 277, de 08 de maio de 1996. Brasília, 1996a.

BRASIL. MEC. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília: MEC; 28 maio 1998.

BRASIL. MEC. CNE. Resolução nº 03/1999. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: CNE, 1999.

BRASIL, Presidência da Republica. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: DOU, 08 out. 2001. Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm> Acesso em 04 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: DOU, 13 jul. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm> . Acesso em: 04 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: DOU, 10 jan. 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 04 mar. 2018.

BRASIL. MEC. CNE. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 02/2001. Brasília, DF. Disponível em: <www.mec.seesp.gov.br>. Acesso em: 18 mai. 2016.

BRASIL. MEC. CNE. Resolução nº 02/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001c.

BRASIL. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 12 mai. 2016.

BRASIL. MEC. Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília: MEC, 24 setembro 2002a.

BRASIL. MEC. Portaria nº 3284, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: DOU, 11 nov. 2003. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, Brasília, DF. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp; www.sedh.gov.br>. Acesso em: 18 mai. 2016.

BRASIL. Ministério Público Federal, Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (*Org.*). O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. 2 ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004a.

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004b. Promulga a convenção nº 169 de organização internacional do trabalho - OIT sobre povos indígenas e tribais. Dec. 5.051/2004 (decreto do Executivo) 19/04/2004. 75 ed. Brasília: DOU, 20 abr. 2004. n. 75, Seção 1, p. 1-2. ISSN 1677-7042. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Lei 11.096/2005 (lei Ordinária) 13/01/2005. 10. ed. Brasília, DF: DOU, 14 jan. 2005a n. 10, Seção 1, p. 7-7. ISSN 1677-7042. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Brasília: DOU, 23 set. 2005a. P.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111180.htm>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Superior. Educação superior: os caminhos da emancipação Social. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em <www.mec.gov.br> Acesso em 20 de novembro de 2017.

BRASIL. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, 2006a. <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Dec. 6.096/2007 (decreto do Executivo) 24/04/2007. 79. ed. Brasília, DF: Dou, 25 abr. 2007a. n. 79, Seção 1, p. 7-8. ISSN 1677-7042. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp> Acesso em: 12 mai. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência/Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. – Brasília: CORDE, 2009. 138p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Nova tecnologia torna livros acessíveis a alunos cegos. 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/205-noticias/1349433645/13782-nova-tecnologia-torna-livros-acessiveis-a-alunos-cegos>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

BRASIL. IBGE. Censo 2010.

BRASIL. Plano Nacional de Educação para o Decênio 2011-2010/PNE. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2010.

BRASIL. MEC. SECADI. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro 2011. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009>. Acesso em: 21 out. 2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência. Brasília : SDH-PR/SNPD, 2012. 32 p.

BRASIL, Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Brasília: DOU, 12 nov. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112881.htm>. Acesso em: 04 mar. 2018.

BRASIL. MEC. SECADI/SESu. Documento orientador Programa Incluir - acessibilidade na educação superior. 2013a.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Edição Extra. Brasília, DF: DOU, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 04 mar. 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. 86 p.

BRASIL. MEC. SECADI. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2014b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17009-educacao-especial>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. MEC. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014c.

BRASIL. Lei. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: DOU, 28 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). 2016a. Disponível em: <Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. MEC. Quais são as faixas etárias de alunos com deficiência que devem ser incluídas no ensino regular e como elas serão adequadas às séries? 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31876>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

BRASIL. MEC. INEP. Documento orientador das comissões de avaliação *in loco* para Instituições de Educação Superior com enfoque em acessibilidade. Brasília, 2016c.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Atualizada até a EC nº 97/2017 [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de documentação. 2017. 518p. Disponível em: <www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

BRASIL. Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND. 2017a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=17445>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL. PBP - Programa Bolsa Permanência. 2017b. Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento Desenvolvimento e Gestão/Núcleo de Pesquisa e Extensão/LAViD. Soluções de Acessibilidade VLibras – Desktop: Manual de Instalação da Ferramenta (v5.1.0) – Windows. 2017c.

BRASIL. MEC. Instituto Benjamim Constant. Brasil (Ed.). O IBC. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/o-ibc>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Conheça o INES. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>>. Acesso em: 28 fev. 2018a.

BRASIL. MEC. SECADI. Relação dos Municípios polos e respectivas abrangências. 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17503-relacao-dos-municipios-polos-e-respectivas-abrangencias>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL. MEC. Censo da Educação Superior. Disponível em <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>

BRUNI, Adriano Leal. Estatística aplicada à gestão empresarial. São Paulo: Atlas, 2007.

BUENO, Natalia de Lima. O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica. Dissertação de Mestrado, PPGTE – CEFET-PR, Curitiba, 1999.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. Educação e Pesquisa, [S.l.], v. 40, n. 4, p.1061-1076, 1 abr. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014005000011>.

CAÔN, Giovana Fonseca; FRIZZO, Heloísa Cristina Figueiredo. Acesso, equidade e permanência no Ensino Superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil. *Vertentes*, São João Del Rey, v. 19, n. 1, p.2-15, jul. 2011. Semestral.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. História da educação especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira. In: HISTEDBR - VII Seminário de Estudos e Pesquisas. História, Sociedade e Educação No Brasil, 2006. Anais... . Campinas: Unicamp, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/AUTORES/autores_V.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior. Pibid Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educação-básica/capespibid/pibid>>. Acesso: 28/04/2017.

CARAVANTES, Geraldo R. PANNO, Cláudia C. KLOECKER, Mônica C. Administração: teoria e processos. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

CARVALHO, Ana Lúcia Oliveira Freitas de; OLIVEIRA, Cristiane Kuhn de. Educação Inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de jacobina/BA: estudo colaborativo na Escola Professor Carlos Gomes da Silva. In: CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 2., 2015, Campina Grande. Anais. Campina Grande: Realize, 2015. v. 1, p. 1 - 7. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo.php?idtrabalho=349>>. Acesso em: 02 maio 2017.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 16, n. 27, p.93-99, jun. 2006. Trimestral. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x>.

CASTELO BRANCO, Valdec Romero. O Brasil do Desemprego: as inter-relações entre a economia, a educação e a demografia. São Bernardo do Campo: VRCB, 2002.

CASTELO BRANCO, Valdec Romero. Emprego, educação e família no Brasil: os efeitos da globalização na economia brasileira. Santo André: UNIA, 2005.

CASTILHO, Ricardo dos Santos. Educação inclusiva e as novas tecnologias. In: Orides Mezzaroba; Fernando Galindo. (*Org.*). Democracia Eletrônica. Zaragoza/Espanha: Prensas Universitárias de Zaragoza, 2011, v. , p. 74-88.

CASTRO, Cláudio de Moura. Ensino Superior: o desafio de andar pra frente. In: DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. O ensino superior em transformação. São Paulo: Nupes, 2001.

CERQUEIRA, Aliana Georgia C.; CERQUEIRA, Aline. C.; MENDES, Patrícia Adorno; SOUZA, Thiago Cavalcante. A trajetória da LDB: um estudo crítico frente à realidade brasileira. In: XX Ciclo de Estudos Históricos, 2009, Ilhéus. Anais do XX Ciclo de Estudos Históricos, 2009.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R.. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. Administração: teoria, processo e prática. 4 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais . *In*: MIRANDA, Terezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (*Org.*). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 89-110.

COLLEONI, Cristini; ORSO, Paulino José. A ampliação do acesso à educação superior: o PROUNI e o REUNI em questão. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, IX, 2011, Maringá. Anais... . Maringá: [s.n.], 2011. p. 01 - 17.

CROCHÍK, José Leon. *Teoria crítica da sociedade e Psicologia*: alguns ensaios. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CNPq, 2011. 286p.

CYSNE, Diogo. Constituição de 1988. 2018. Disponível em:

<<https://www.infoescola.com/direito/constituicao-de-1988/>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

DEMO, Pedro. A nova LDB: Ranços e avanços. 20. ed. Campinas: Papirus, 2008. 111 p.

DEMO, Pedro. Educação hoje. “Novas” Tecnologias, Pressões e Oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. A Educação Especial e a Educação Inclusiva no cenário brasileiro: contextualização do problema. *In*: ROSA, Suely Pereira da Silva (*Org.*). Educação inclusiva. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2003. p. 9-16.

DINIZ, Debora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa Rectorado Uncuyo (Argentina). Educación virtual y universidad pública: la experiencia de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza: Ediunc, 2010. 222 p.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Ensino Superior: O desafio de andar para frente. *In*: DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. O ensino superior em transformação. São Paulo: Nupes, 2001.

DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. O ensino superior em transformação. São Paulo: Nupes, 2001.

DUTRA, Claudia Pereira; SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. O direito de todos à educação: avanços na política de educação inclusiva. São Paulo: FPA, 2015. 16 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999. Versão 3.0. 1 CD-ROM.

FERREIRA, Nilma Maria Cardoso. Educação Inclusiva no Ensino Superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2012. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VEx-5waUEm0J:https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/238+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

FERREIRA, Windyz Brazão. 20 anos depois de Salamanca... onde estamos e para onde vamos? *Poésis Pedagógica*, [s.l.], v. 13, n. 1, p.87-106, 29 mar. 2016. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v13i1.35977>.

FENORD. Fenord 50 anos. 2018. Disponível em: <http://www.fenord.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16:fenord50anos&limitstart=1>. Acesso em: 28 fev. 2018.

FIALHO, Janaina; SILVA, Daiane de Oliveira. Informação e conhecimento acessíveis aos deficientes visuais nas bibliotecas universitárias. *Perspectivas em Ciência da Informação* (impresso) JCR, [s.l.], v. 17, n. 1, p.153-168, mar. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-99362012000100009>.

FILHO, Teófilo Alves (*Org.*). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 213 p.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva [recurso eletrônico] : apropriação, demanda e perspectivas / Teófilo Alves Galvão Filho. – 2009.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Acessibilidade tecnológica. *In*: MIRANDA, Terezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (*Org.*). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p.191-202.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. *In*: GIROTO, Cláudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (*Org.*). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012a. p.65-92.

GAHNEM, Elie. Educação escolar e democracia no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica/Ação Educativa, 2004.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. p. 13-296

GEPAF, Grupo de Pesquisa em Agricultura Familiar. Atualização do plano de desenvolvimento territorial rural sustentável: território da cidadania Vale do Mucuri - MG / Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Pró-reitoria de Extensão. Grupo de Pesquisa em Agricultura Familiar. Teófilo Otoni: UFVJM, 2010. 120 p. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio099.pdf>. Acesso em: 19 out. 2014.

GESTEIRA, Cid Santos. Cursos sequenciais. *In*: DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. O ensino superior em transformação. São Paulo: Nupes, 2001. p. 97-102.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5 ed. São Paulo: Altas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. Estudo de caso. São Paulo: Altas, 2009.

GUERINO, Maria de Fátima; NUNES, Marcela de Oliveira. A Política educacional de Educação a Distância: UAB e as novas dimensões do trabalho docente no ensino superior. *In*: Seminário Internacional de Educação Superior, 2014, Sorocaba. Anais eletrônicos. Sorocaba: Uniso, 2014. p. 1 - 11. Disponível em: <http://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/default.asp>. Acesso em: 28 abr. 2017.

GUIA DO ESTUDANTE. Entenda como funciona o SisU. 2017. Por Redação em 27/01/2017. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/enem/entenda-como-funciona-o-sisu/>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

FREITAS, Rafael. Entrevista concedida a Alejandro Knaesel Arrabal. Blumenau, 9 jun. 2015.

HEIDRICH, Regina de Oliveira; SANTAROSA, Lucila Costi. Novas Tecnologias como apoio ao Processo de Inclusão Escolar. RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 1, p. 20-30, 2003.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A Educação a Distância: história, concepções e perspectivas. Revista HISTEDBR *On-line*, v. 01, p. 166-181, 2006.

INCLUSÃO: Revista da educação especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 1, n. 1, 2005. Semestral.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília : INEP, 2015. 5 v.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior 2015. Brasília: INEP, 2016.

INSTITUTO PESTALOZZI (Canoas). Quem somos? 2018. Disponível em: <<http://www.pestalozzi-canoas.org.br/instituto-pestalozzi.php>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

KLEINA, C. (2012). Tecnologia assistiva em educação especial e educação inclusiva. [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes.

KOCHEN, Silvia. Enem: será o fim do vestibular? 2009. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/online/artigo/5186_ENEM+SERA+O+FIM+DO+VESTIBULAR>. Acesso em: 07 abr. 2017.

LUCKESI, Carlos Cipriano *et al.* Fazer universidade: uma proposta metodológica. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MINAS GERAIS. SEPLAG. Informações Socioeconômicas. Disponível em: <<http://www.transparencia.mg.gov.br/2015-12-09-12-12-38>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Terezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Terezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-366.

MENEZES, Natália Aguiar de. Da educação tradicional às novas tecnologias aplicadas à educação. In: VII EPCC - Encontro Internacional de Produção Científica, 7, 2011, Maringá. Anais. Maringá: Cesumar, 2011. p. 1-6.

MIRANDA, Terezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. 491

MINAYO, M. C. S. (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORE: Mecanismo online para referências, versão 2.0. Florianópolis: UFSC Rexlab, 2013. Disponível em: < <http://www.more.ufsc.br/> >. Acesso em: 02 fev. 2018.

MOURA, Daiana Malheiros de. Políticas Públicas Educacionais PROUNI e FIES: democratização do acesso ao ensino superior. In: XI Seminário Internacional de demandas sociais e políticas públicas na sociedade contemporânea / VII mostra de trabalhos jurídicos científicos, 2014, Santa Cruz do Sul. Anais. Santa Cruz do Sul: UFSC, 2014. p. 01 - 16. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZKIYQnpYXkYJ:https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/viewFile/11804/1647+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-ab>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de; SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. Atitudes e técnicas facilitadoras da inclusão. In: ROSA, Suely Pereira da Silva (Org.). Educação inclusiva. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2003. p. 165-176.

OLIVEIRA, Junia. Pessoas com deficiência serão incluídas na lei de cotas: Decreto assinado pelo presidente Michel Temer garante a reserva de vagas em instituições federais de ensino. Medida valerá para o próximo Sisu. 2017. Disponível em:

<https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/04/25/internas_educacao,864666/pessoas-com-deficiencia-serao-incluidas-na-lei-de-cotas.shtml>. Acesso em: 18 jan. 2018.

OLIVEIRA, Nayron Carlos de; SILVA, Adriana Lopes Barbosa. Docência no Ensino Superior: O Uso de Novas Tecnologias na Construção da Autonomia do Discente. *Revista Saberes*, Rolim de Moura, v. 3, n. 2, p.03-13, jan. 2016. Semestral.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Rio de Janeiro: UNIC, 2009.

OTTONI CARVALHO, Christiano. A mesorregião do Vale do Mucuri: contextualização histórica e análise do desenvolvimento. 2006. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Geografia, Tratamento da Informação Espacial. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/TratInfEspacial_CarvalhoCO.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2015.

PACHECO, José. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Educação Especial*, [s.l.], p.151-169, 2007. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x>.

PADOVEZE, Clóvis Luíz. Controladoria estratégica e operacional: conceitos, estrutura, aplicação. 3 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

PALÁCIOS, E. M. Garcia *et al.* Introdução aos estudos CTS: (Ciência, Tecnologia e sociedade). Florianópolis: Nepet, 2003. 168 p.

RICHARDSON, Pesquisa Social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2011.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Constituição (1988). Brasília: Planalto do Governo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Data de acesso: 03 de março de 2018.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. A Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DIAS, Féliz *et al.* (Org.). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 27-38.

RODRIGUES, David. As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. In: GIROTO, Cláudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (Org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 238 p.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira; SILVA, Julenice Alves da; SANTOS, Rejane Calixto Fernandes dos. Importância das Tecnologias na Educação Inclusiva. In: Congresso

Iberoamericano de Ciência, Tecnología, Innovación y Educación, 2014, Buenos Aires. Anais... . Buenos Aires: ISBN: 978-84-7666-210-6, 2014. p. 1 - 11.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. Educação inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2008, Curitiba. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: formação de professores: edição internacional. Curitiba: Champagnat, 2008. v. 1, p. 3091 - 3104.

SANTINELLO, J. Breve histórico da EaD no Brasil: políticas públicas educacionais e informalidade na educação a distância. In J. Santinello & M. A. Bronoski. A educação a distância: histórico, ferramentas e contextualizações na Sociedade do Conhecimento. Guarapuava: Unicentro, 2009.

SANDES, Liziane Fernandes. A leitura do deficiente visual e o sistema Braille. 2009. 70 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

SANTINELLO, J. Pressupostos teóricos da Educação a Distância no Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.aunirede.org.br/portal/Arquivos/Informe/Artigos/Pressupostos_teoricos_da_EAD.pdf>. Acesso em: 14 de julho de 2015 às 00:15.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: IX Colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul, 2009, Florianópolis. Anais... . Florianópolis: INPEAU, 2011. p. 1 - 17. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35836>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

SANTOS, Fabiana. A inclusão do deficiente visual na escola regular: um espaço a ser conquistado. In: ROSA, Suely Pereira da Silva (Org.). Educação inclusiva. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2003. p. 99-112.

SANTOS, Jaciete Barbosa. Inclusão e preconceito na universidade: Possibilidades e limites para estudantes com deficiência. In: MIRANDA, Terezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 385-402.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 26, n. 1, 2001.

SANTOS, Tatiana dos; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: uma Revisão da Legislação. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, Londrina, v. 15, n. 3, p.194-200, maio/jun. 2015. Editora e Distribuidora Educacional. <http://dx.doi.org/10.17921/2447-8733>.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 238 p.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Educação & Sociedade, [S.l.], v. 28, n. 100, p.1231-1255, out. 2007. Especial.

SILVA, Andressa Amaral Eller *et al.* Estudo de caso. In: OLIVEIRA, Altamir Fernandes de (Org.). *Elaboração, Gestão e Avaliação de Projetos de Pesquisa: Releituras de grandes obras com exemplos práticos de pós graduandos em Tecnologia, Ambiente e Sociedade*. São Paulo: Ixtlan, 2017. Cap. 15. p. 209-227.

SILVA, Francisco Mendes da. Aspectos relevantes das novas tecnologias aplicadas à educação e os desafios impostos para a atuação dos docentes. *Akrópolis - Revista de Ciências Humanas da Unipar, Umuarama*, v. 11, n. 2, p.63-66, jun. 2003. Bimestral.

SILVA, Jocenir de Oliveira. *Educação inclusiva: a estranha necessidade de políticas para incluir pessoas*. Porto Alegre, RS: PUC, 2015. 191p. Tese (Doutorado) - Faculdade de da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS.

SILVA, Vanessa Juliana da. *O presente vivido e o futuro pensado: condição juvenil e estudantil de jovens universitários dos/nos Vales do Mucuri e Jequitinhonha*. 2013. 209 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA JÚNIOR, Severino Domingos da; COSTA, Francisco José. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de *Likert* e *Phrase Completion*. *Pmkt - Revista Brasileira de Pesquisa em Marketing, Opinião e Mídia*, São Paulo, v. 7, n. 2, p.1-16, out. 2014. Semestral. Disponível em: <http://www.revistapmkt.com.br/pt-br/antiores/antiores.aspx?udt_863_param_detail=8464>. Acesso em: 08 mar. 2018.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica: In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). *A pesquisa científica*. Porto Alegre: UFRGS, p. 31-42, 2009.

SIQUEIRA, Grazielly Maria de Oliveira; SILVA, Lilian Rosa da; RIBEIRO, Patrícia Miranda. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e possibilidades. *Facmais, Inhumas*, v. 5, n. 1, p.217-228, jun. 2016. Semestral.

SOARES, Marcos Valério Martins. A utilização do Estudo de caso como procedimento metodológico dos trabalhos de conclusão de curso. In: I CIDEB - CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2011, Porto Seguro. *Anais... . Porto Seguro: Cideb*, 2011.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano; SANTOS, Antônio Carlos Nogueira. Inclusão, ensino e pesquisa na Universidade Federal de Sergipe. In: MIRANDA, Terezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 461-478.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. Educating all students in regular education. *TASH Newsletter*, v. 13, n.º 4, p. 1-7, 1997.

STUMPF, Marianne Rossi. *Educação de surdos e novas tecnologias*. Material elaborado para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/educacaoDeSurdos>>

ENovasTecnologias/assets/719/TextoEduTecnologia1_Texto_base_Atualizado_1_.pdf > .
Acesso em: 08 mar. 2018.

TAVARES, Manuel. Educação superior e novas práticas educacionais configuradas por novos paradigmas epistemológicos. *In: Seminário Internacional de Educação Superior. Formação e conhecimento*, 2014, Sorocaba. Anais Eletrônicos. Sorocaba: Universidade de Sorocaba-UNISO, 2014. v. 1. p. 1-10.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato. Criação de um audiolivro e a temática da acessibilidade. 2014. 192 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <<http://www.ppglitcult.letas.ufba.br/pt-br/node/413>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. Edital nº 01/2018 – PROGRAD/UFVJM, de 08 de janeiro de 2018. Torna público a seleção de candidatos para provimento das vagas nos cursos de graduação presenciais, para ingresso no 1º semestre de 2018. Pró Reitoria de Graduação - PROGRAD/Coordenação de Processos Seletivos – COPESE. Diamantina, MG, 08 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. Plano De Desenvolvimento Institucional – PDI 2012 – 2016. Diamantina, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. Relatório de autoavaliação institucional - Ano 2010. Comissão Própria de Avaliação – CPA. Diamantina, 2011.

UNASP. Projeto "Próximos Passos" ganha prêmio do Banco Santander. 2014. Disponível em: <<http://www.unasp-ec.edu.br/noticia/1632/projeto-proximos-passos-ganha-premio-do-banco-santander.html>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO. A ciência e a cultura. *Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <www.mec.seesp.gov.br> Acesso em: 16 mai. 2016.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: <www.mec.seesp.gov.br> Acesso em: 16 mai. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Rio de Janeiro: UNIC, 2009.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escola. *In: Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores*, 9., 2007, São Paulo. Anais. São Paulo: Editora Unesp, 2007. p. 1 - 8.

VERGARA, Constant Sylvania. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VIANNEY, João. Universidade virtual: a virtualização dos serviços acadêmicos no ensino presencial e a criação de um novo conceito para o ensino superior a distância. *In*: DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. O ensino superior em transformação. São Paulo: Nupes, 2001. p. 71-78.


VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Educação a Distância e Tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. *Revista Magistro*, v. 1, p. 89-101, 2010.

VINENTE, Samuel; DUARTE, Márcia. A inclusão escolar no Brasil: da Declaração de Jomtien (1990) ao Plano Nacional de Educação (2014). *In*: VII Jornada Internacional de Políticas Públicas (VII JOINPP), 2015, Bacanga -São Luís do Maranhão. Anais da VII Jornada Internacional de Políticas Públicas - Para além da crise global: experiências e antecipações concretas. São Luís: UFMA, 2015. Bacanga -São Luís do Maranhão: Universidade Federal do Maranhão, 2015. v. 1. p. 1-14.

WAINER, Jacques; MELGUIZO, Tatiana. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. *Educação e Pesquisa*, [S.l.], v. 44, p.1-15, 12 jan. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612162807>.

APÊNDICES

Apêndice I: Ofício destinado às coordenações dos cursos *campus* Mucuri da UFVJM


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
CAMPUS DO MUCURI – TEÓFILO OTONI/MG
www.ufvjm.edu.br

UFVJM

Teófilo Otoni, 21 de fevereiro de 2018.

Ofício 001-02/2013

A Coordenação do curso de Ciências Contábeis
FACSAE/UFVJM


C/C

A Coordenação do curso de Administração
FACSAE/UFVJM

A Coordenação do curso de Ciências Econômicas
FACSAE/UFVJM

A Coordenação do curso de Serviço Social
FACSAE/UFVJM

A Coordenação do curso de Matemática
FACSAE/UFVJM

RECEBIDO EM: 21/02/18
Departamento de Administração/FACSAE
Assinatura: 
RECEBIDO EM
23/02/2018 às h min
DECE/FACSAE
UFVJM – Campus do Mucuri

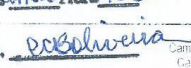
RECEBIDO EM
21/02/18
Departamento de Coordenação
Curso de Serviço Social
UFVJM – Campus Mucuri

Assunto: Solicitação de informações faz:

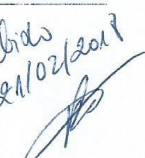
Prezados,

Em decorrência do processo de levantamento de dados e informações para análise, registro e discussão da pesquisa correspondente a dissertação de mestrado do PPGTAS deste pesquisador e considerando a ausência destas informações nos instrumentos e dados de caráter público desta instituição de ensino superior, venho por meio deste solicitar as seguintes informações referentes ao quadro discente deste curso que consiste dos registros e controles desta coordenação:

- 1) Número de estudantes matriculados;
- 2) Número de estudantes concluintes;
- 3) Indicadores de vagas, ingresso, evasão, retenção e diplomação (caso exista) e, ainda, o número de estudantes do curso;
- 4) O número de estudantes portadores de alguma deficiência, e se possível, a descrição da deficiência;

RECEBIDO/DCEX
Data: 21/02/2018 Hora: 16:37
Ass. 

Página 1

Recebido
21/02/2018


Campus I: Rua da Galop, nº 167 - Centro - CEP: 35100-000 - Diamantina-MG Brasil / PABX: (38) 3531-1611
 Campus JK: Rodovia MG-397, s/nº - 35300-000 - Alto da Jacuba - CEP: 35100-000 - Diamantina-MG Brasil / PABX: (38) 3532-1200
 Campus do Mucuri: Rua do Cruzeiro nº 01 - Jardim São Paulo - CEP: 35601-000 - Teófilo Otoni-MG Brasil / PABX: (38) 3522-5000



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
CAMPUS DO MUCURI – TEÓFILO OTONI/MG
www.ufvjm.edu.br

UFVJM

- 5) Dos recursos didático pedagógicos disponíveis e, ou, utilizados pelo curso para atendimento às pessoas com deficiência (PDC): *Tratados livros, computadores adaptados para deficientes visuais, material em alto relevo*
- 6) O Projeto Pedagógico do Curso, se possível em meio digital (a ser enviado para o e-mail marcos.valerio@ufvjm.edu.br ou professor.valerio75@gmail.com): *João Xavier do Rê OK!*
- 7) Os recursos tecnológicos adotados para a oferta dos conteúdos programáticos do curso: *Dois shows, computadores*
- 8) Os recursos humanos, técnicos e tecnológicos utilizados para oferta dos conteúdos programáticos com viés de inclusão, especialmente as pessoas com deficiência: *Tratados de livros, computadores adaptados, material em alto relevo*

Ressalta-se que estas informações são extremamente importante para o resultado da pesquisa que encontra-se em fase final e com exíguo prazo para finalização, para o que pede-se que tal solicitação seja atendida com a máxima e possível brevidade.

Desde já, agradecemos pela colaboração e nos colocamos à inteira disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida que possa surgir.

Nestes termos, pede-se e aguarda retorno

Atenciosamente:


Marcos Valério Martins Soares
Orientador

Prof. Dr. Stênio Cavalier Cabral
Orientador

Página 2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO
JEQUITINHONHA E MUCURI

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E EXATAS - FASAL



Ofício nº. 001-02/2018

Teófilo Otoni/MG, 21 de fevereiro de 2018

A Coordenação do curso de Ciência e Tecnologia
ICET/UFVJM

lw

C/C

A Coordenação do curso de Engenharia Civil
ICET/UFVJM

TC

A Coordenação do curso de Engenharia Hidráulica
ICET/UFVJM

[Signature]

A Coordenação do curso de Engenharia de Produção
ICET/UFVJM

D:660/sec. ICET

A Coordenação do curso de Medicina
FAMUC/UFVJM

foralme Alves Rato Soares Cruz

Assunto: Solicitação de informações faz;

Prezados,

Em decorrência do processo de levantamento de dados e informações para análise, registro e discussão da pesquisa correspondente a dissertação de mestrado do PPGTAS deste pesquisador e considerando a ausência destas informações nos instrumentos e canais de caráter público desta instituição de ensino superior, venho por meio deste solicitar as seguintes informações referentes ao quadro discente deste curso que consiste dos registros e controles desta coordenação:

1. Número de estudantes matriculados;
2. Número de estudantes concluintes;
3. Indicadores de vagas, ingresso, evasão, reingresso e diplomação (caso exista) e, ou, o número de estudantes do curso;
4. O número de estudantes portadores de alguma deficiência, e se possível a

descrição da deficiência;

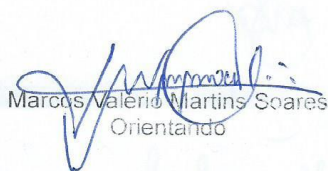
5. Dos recursos didático pedagógicos disponíveis e, ou, utilizados pelo curso para atendimento às pessoas com deficiência (PDC);
6. O Projeto Pedagógico do Curso, se possível em meio digital (a ser enviado para o email marcos.valerio@ufvjm.edu.br ou professor.valerio75@gmail.com);
7. Os recursos tecnológicos adotados para a oferta dos conteúdos programáticos do curso;
8. Os recursos humanos, técnicos e tecnológicos utilizados para oferta dos conteúdos programáticos com viés de inclusão, especialmente às pessoas com deficiência.

Ressalta-se que estas informações são extremamente importante para o resultado da pesquisa que encontra-se em fase final e com exíguo prazo para finalização, para o que pede-se que tal solicitação seja atendida com a máxima e possível brevidade.

Desde já, agradecemos pela colaboração e nos colocamos à inteira disposição para o esclarecimento de qualquer dúvidas que possa suscitar.

Nestes, termos, pede-se e aguarda retorno

Atenciosamente;



Marcos Valério Martins Soares
Orientando

Prof. Dr. Stênio Cavalier Cabral
Orientador

Apêndice II: Mensagem eletrônica enviada aos setores do *Campus* Mucuri da UFVJM

14/03/2018

Gmail - DADOS PARA PESQUISA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PPGTAS



Marcos Valerio Martins Soares <professor.valerio75@gmail.com>

DADOS PARA PESQUISA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PPGTAS
2 mensagens

Marcos Valerio Martins Soares <professor.valerio75@gmail.com>
Para: dicom@ufvjm.edu.br, Diretoria de Comunicacao Teofilo Otoni <dicom.to@ufvjm.edu.br>

27 de fevereiro de 2018 08:49

Caríssimos, e,ou, caríssimas;

Estou concluindo minha dissertação do programa de mestrado PPGTAS da UFVJM que tem como objetivo a identificação dos impactos e desafios correspondentes à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no campus Mucuri da UFVJM.

Por tratar-se de uma pesquisa documental, cujo procedimento é um estudo de caso, e, valendo da minha experiência e vivência como Professor Efetivo, por duas vezes Coordenador do curso de Ciências Contábeis, espero com a observação de alguns processos, práticas, documentos, etc. classificar estas variáveis e que tais resultados sirvam à comunidade para consultas futuras.

Neste sentido, peço-lhes, humildemente que havendo qualquer informação neste setor/seção da UFVJM a respeito da inclusão de Pessoas Com Deficiência no Ensino Superior (atos, portarias, resoluções, relatórios, registros, requerimentos, etc.).

A simples resposta deste setor/seção a esta mensagem eletrônica já tem muita importância para nossa pesquisa, portanto, mesmo que os dados estejam disponíveis on-line responda-nos se possível, instruindo dos caminhos para acesso.

Para tanto, estou precisando de algumas informações deste setor/seção que contribuirão significativamente para a conclusão de meus objetivos, a saber:

01) É possível que este setor/seção me forneça imagens e fotografias com vista aérea dos campi da UFVJM?
02) Especialmente do campus do Mucuri (locus da pesquisa) de modo que se possa identificar suas unidades e espaços comuns?

Na esperança de ser atendido, aguardo

Atenciosamente;

Prof. Marcos Valério Martins Soares
CRC MG 63.837/O
"Amor, Humor, Fé, Saúde e Paz"

dicom <dicom@ufvjm.edu.br>
Para: Marcos Valerio Martins Soares <professor.valerio75@gmail.com>, Diretoria de Comunicacao Teofilo Otoni <dicom.to@ufvjm.edu.br>

27 de fevereiro de 2018 16:16

Prezado Marcos Valério,

Boa tarde!

Infelizmente a Dicom não conseguirá lhe ajudar com informações ou legislação referentes à inclusão de Pessoas Com Deficiência no Ensino Superior. O setor responsável por esse assunto é a Proace que, inclusive, tem o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – Naci (<http://www.ufvjm.edu.br/proace/naci.html>). Sugiro que você entre em contato, pois tenho certeza que poderão lhe auxiliar com documentos e informações:

https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=e9d058320e&jsver=YJLEIUMYG6A.pt_BR.&view=pt&search=Inbox&th=161d8b17d5f22d10&siml=161d... 1/2

ANEXOS

Anexo I: Mensagem/solicitação e Retorno da DICOM do *Campus* Mucuri da UFVJM

14/03/2018

Gmail - DADOS PARA PESQUISA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PPGTAS



Marcos Valerio Martins Soares <professor.valerio75@gmail.com>

DADOS PARA PESQUISA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PPGTAS

2 mensagens

Marcos Valerio Martins Soares <professor.valerio75@gmail.com>

27 de fevereiro de 2018 08:49

Para: dicom@ufvjm.edu.br, Diretoria de Comunicacao Teofilo Otoni <dicom.to@ufvjm.edu.br>

Caríssimos, e,ou, caríssimas;

Estou concluindo minha dissertação do programa de mestrado PPGTAS da UFVJM que tem como objetivo a identificação dos impactos e desafios correspondentes à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no campus Mucuri da UFVJM.

Por tratar-se de uma pesquisa documental, cujo procedimento é um estudo de caso, e, valendo da minha experiência e vivência como Professor Efetivo, por duas vezes Coordenador do curso de Ciências Contábeis, espero com a observação de alguns processos, práticas, documentos, etc. classificar estas variáveis e que tais resultados sirvam à comunidade para consultas futuras.

Neste sentido, peço-lhes, humildemente que havendo qualquer informação neste setor/seção da UFVJM a respeito da inclusão de Pessoas Com Deficiência no Ensino Superior (atos, portarias, resoluções, relatórios, registros, requerimentos, etc.).

A simples resposta deste setor/seção a esta mensagem eletrônica já tem muita importância para nossa pesquisa, portanto, mesmo que os dados estejam disponíveis on-line responda-nos se possível, instruindo dos caminhos para acesso.

Para tanto, estou precisando de algumas informações deste setor/seção que contribuirão significativamente para a conclusão de meus objetivos, a saber:

01) É possível que este setor/seção me forneça imagens e fotografias com vista aérea dos campi da UFVJM?

02) Especialmente do campus do Mucuri (locus da pesquisa) de modo que se possa identificar suas unidades e espaços comuns?

Na esperança de ser atendido, aguardo

Atenciosamente;

Prof. Marcos Valério Martins Soares

CRC MG 63.837/O

"Amor, Humor, Fé, Saúde e Paz"

dicom <dicom@ufvjm.edu.br>

27 de fevereiro de 2018 16:16

Para: Marcos Valerio Martins Soares <professor.valerio75@gmail.com>, Diretoria de Comunicacao Teofilo Otoni

<dicom.to@ufvjm.edu.br>

Prezado Marcos Valério,

Boa tarde!


Infelizmente a Dicom não conseguirá lhe ajudar com informações ou legislação referentes à inclusão de Pessoas Com Deficiência no Ensino Superior. O setor responsável por esse assunto é a Proace que, inclusive, tem o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – Naci (<http://www.ufvjm.edu.br/proace/naci.html>). Sugiro que você entre em contato, pois tenho certeza que poderão lhe auxiliar com documentos e informações:

https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=e9d058320e&jsver=YJLEIUMYG6A.pt_BR.&view=pt&search=inbox&th=161d8b17d5f22d10&siml=161d... 1/2

Anexo II: Mensagem/solicitação aos diversos setores do *Campus* Mucuri da UFVJM

14/03/2018

Gmail - INFORMAÇÕES SOBRE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR



Marcos Valerio Martins Soares <professor.valerio75@gmail.com>

INFORMAÇÕES SOBRE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR
 6 mensagens

Marcos Valerio Martins Soares <professor.valerio75@gmail.com>
 Para: Departamento de Tecnologia da Informacao de Teofilo Otoni <dtito@ufvjm.edu.br>, dti@ufvjm.edu.br, PROEXC TO <proexcto@ufvjm.edu.br>, Diretoria de Extensao Cultura Assuntos Comunitarios e Estudantis <decaoce@ufvjm.edu.br>, Daa TO <daato10@gmail.com>, Divisao de Assuntos Academicos Diamantina <daaufvjm@gmail.com>, drca@ufvjm.edu.br, Divisao de Apoio Pedagogico <dap.to@ufvjm.edu.br>, Divisao de Documentos e Lancamentos Academicos To <ddlato@ufvjm.edu.br>, Divisao de Matricula e Acompanhamento Academico To <dmaato@ufvjm.edu.br>
 Cco: Stenio Cavalier <stenio.cavalier@gmail.com>, MARCOS VALERIO MARTINS SOARES <marcos.valerio@ufvjm.edu.br>

26 de fevereiro de 2018 08:30

Caríssimos, e,ou, caríssimas;

Estou concluindo minha dissertação do programa de mestrado PPGTAS da UFVJM que tem como objetivo a identificação dos impactos e desafios correspondentes à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no campus Mucuri da UFVJM.

Por tratar-se de uma pesquisa documental, cujo procedimento é um estudo de caso, e, valendo da minha experiência e vivência como Professor Efetivo, por duas vezes Coordenador do curso de Ciências Contábeis, espero com a observação de alguns processos, práticas, documentos, etc. classificar estas variáveis e que tais resultados sirvam à comunidade para consultas futuras.

Neste sentido, peço-lhes, humildemente que havendo qualquer informação neste setor/seção da UFVJM a respeito da inclusão de Pessoas Com Deficiência no Ensino Superior (atos, portarias, resoluções, relatórios, registros, requerimentos, etc.).

A simples resposta deste setor/seção a esta mensagem eletrônica já tem muita importância para nossa pesquisa, portanto, mesmo que os dados estejam disponíveis on-line responda-nos se possível, instruindo dos caminhos para acesso.

Para tanto, estou precisando de algumas informações deste setor/seção que contribuirão significativamente para a conclusão de meus objetivos, a saber:

- 1) Número de estudantes matriculados;
- 2) Número de estudantes concluintes;
- 3) Indicadores de vagas, ingresso, evasão, retenção e diplomação (caso exista) e, ou, o número de estudantes do curso;
- 4) O número de estudantes portadores de alguma deficiência, e se possível, a descrição da deficiência;
- 5) Dos recursos didático pedagógicos disponíveis e, ou, utilizados pelo curso para atendimento às pessoas com deficiência (PDC);
- 6) Os recursos tecnológicos adotados para a oferta dos conteúdos programáticos do curso;
- 7) Os recursos humanos, técnicos e tecnológicos utilizados para oferta dos conteúdos programáticos com viés de inclusão, especialmente às pessoas com deficiência.
- 8) Fotos, imagens, panfletos, folders e outros documentos da UFVJM e do campus Mucuri (DICOM) que possam me auxiliar na caracterização e contextualização do universo de pesquisa.

Na esperança de ser atendido, aguardo

Atenciosamente;

Atenciosamente;

https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=e9d058320e&jsver=YJLEIUMYG6A.pt_BR.&view=pt&search=Inbox&th=161d7d475900a1ac&siml=161...
1/4

Anexo III: Retorno da Biblioteca *Campus* Mucuri da UFVJM**Informações técnicas Laboratório *Campus* do Mucuri**

Sua equipe é composta por 04 (quatro) bibliotecários, 03 (três) assistentes em administração e 03 (três) funcionários terceirizados.

O acervo da biblioteca do *Campus* do Mucuri, atualmente é constituído apenas de livros, possuindo uma quantidade total de **6720 obras** e **37130 exemplares**.

No que tange aos empréstimos de livros, a biblioteca realiza em média, aproximadamente **1672 empréstimos de livros por mês** e **20064 empréstimos de livros por ano (Informações referentes ao ano de 2017)**.

Acerca da estrutura física e equipamentos**O térreo da biblioteca dispõe de:**

- **04 (quatro) mesas com 04 (quatro) cadeiras cada** para utilização dos usuários;
- 10 computadores para realização de pesquisas diversas;
- 01 computador equipado com software e periféricos específicos para pessoas com limitação visual.
- 02 computadores em Totens voltados para pesquisas no nosso acervo;

No andar superior:

- **13 mesas, cada uma com 04 cadeiras;**
- **40 cabines de estudo individual (com uma cadeira em cada);**
- **10 cabines para estudo em grupo (com uma mesa e 4 cadeiras cada).**

O layout da biblioteca dispõe de sinalização visual, rampa de acesso com corrimão adequada para cadeirantes, banheiros acessíveis e espaço adequado entre as estantes.

O expediente de funcionamento é de segunda a sexta, no horário de 08h00 às 22h00 e aos sábados (*sábados letivos*), de 8h às 12h00.